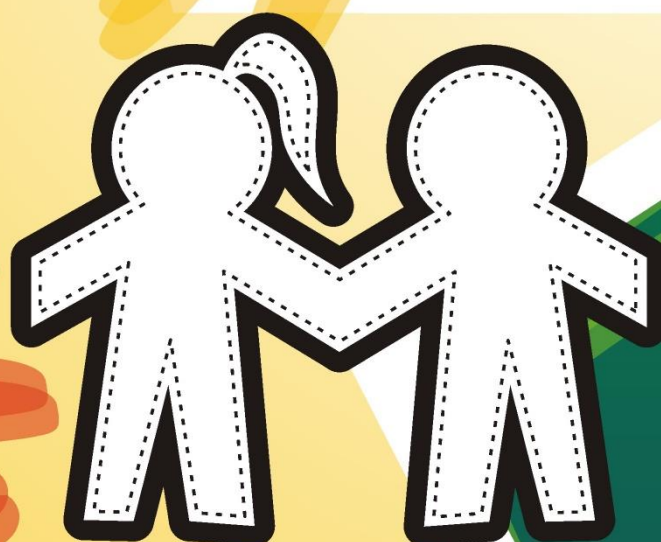


Revista Digital de Investigación Lasaliana

Colección: Hacia la Declaración
Nº 3, Octubre 2018



**ABRIENDO
LAS FRONTERAS
DE LA ESCUELA
LASALIANA
EN EL SIGLO XXI**

Revista Digital de Investigación Lasaliana
Digital Journal of Lasallian Research
Revue numérique de Recherche lasallienne

Colección: Hacia la Declaración, N°3, Octubre 2018
Collection: Towards the Declaration, N°3, October 2018
Collection : Vers la Déclaration, N°3, Octobre 2018

ABRIENDO LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA LASALIANA EN EL SIGLO XXI
--

**OPENING UP THE FRONTIERS
OF THE LASALLIAN SCHOOL IN THE 21st CENTURY**

**OUVRIR DES FRONTIÈRES
DE L'ÉCOLE LASALLIENNE AU XXI^e SIÈCLE**

Publicación del Consejo Internacional de Asociación y Misión Educativa Lasaliana
Publication of the Lasallian International Council for Association and Educational Mission
Publication du Conseil International de l'Association et la Mission éducative lasallienne

Alisa Macksey, RELAN - Presidente CIAMEL

Rose Dala Nanema, Afrique de l'Ouest
Colette Allix, France
Kean Palatino, ICYL
Merv McComrack, PARC
Br. William Mann F.S.C., IALU
H. Jesús Félix Martínez F.S.C., RELEM
Br. Ferdinand Biziyaremiye F.S.C., RELAF
H. Carlos M. Castañeda Casas F.S.C., RELAL

Editor:

H. Diego A. Muñoz León F.S.C.

Traduttori:

Carole Salas

Edwin Arteaga F.S.C.

José Martínez F.S.C.

Copertina:

José Hipólito Yañez Adame

Universidad La Salle Laguna, México

Accesso gratuito

ISSN 2007 - 1965

Copyright ©Creative commons

Istituto dei Fratelli delle Scuole Cristiane

Servizio di Ricerca e Risorse Lasalliane

Casa Generalizia

Via Aurelia 476 – 00165 Roma

Italia

Sito web: www.lasalle.org

e-mail: digitaljournal@lasalle.org

Sopporto tecnico:

Universidad La Salle Bajío, México

http://revista_roma.delasalle.edu.mx

Rivista intestate a:

LATINDEX

ULRICHSWEB

DIALNET

ATLA

Tutto il materiale presente in questa rivista è stato pubblicato previo consenso degli autori.
--

Índice

PRESENTACIÓN	1
DESAFÍOS – CONVICCIONES – PROPUESTAS	4
SUJETOS DE LA ESCUELA	
Los protagonistas del quehacer educativo	
La formación ética de los educadores frente al desafío actual de garantizar los derechos de la infancia	10
Papel de la mujer educadora en la escuela del siglo XXI	16
Nuevas subjetividades en la escuela	22
El papel de las mujeres educadoras en las escuelas lasalianas del siglo XXI	28
Construyendo escuelas lasallistas protectoras de los derechos de los niños: El desafío de educar En contextos de vulnerabilidad en Perú	34
La formación ética de los educadores Frente a los retos que plantea la cultura del siglo XXI	41
Los derechos de los niños en Oriente Medio Un caso concreto: Las escuelas de los Hermanos de las Escuelas Cristianas	55
La dimensión ética de los educadores Frente a los desafíos de la cultura juvenil del siglo XXI	60
PRÁCTICAS ESCOLARES	
Escuela, organización y métodos	
Una didáctica escolar coherente con el discurso de los deberes y derechos de los ciudadanos	67
Educar a los niños y jóvenes en situación de conflicto y de violencia política y social. Sobre cómo los derechos y la ciudadanía se inscriben en la dinámica educativa	81
Educar a los niños y jóvenes en situación de conflicto y de violencia política y social	87

Didáctica entre los derechos y deberes de los niños en las escuelas Nuevos desafíos en las escuelas	96
La sociedad del conocimiento vs la formación para una ciudadanía responsable ¿Es posible seguir pensando la evaluación desde la competencia?	101
Pensar un currículum pertinente Para la construcción de una ciudadanía responsable	105
PROYECTO ESCOLAR	
Horizonte histórico y político	
La escuela y el fomento de la ciudadanía: El proyecto de la escuela en la sociedad	113
“Viste cómo son los pibes... estos que no se comprometen con nada...” Acerca de una educación democrática, participativa y dialógica. Aportes desde la educación popular	121
Memoria e historia en la escuela: Salvar la pertenencia y la responsabilidad social	132
Raíces y alas: El papel de las escuelas en la educación a la ciudadanía	138
Itinerarios educativos para la justicia, el servicio y el compromiso	145
La importancia de los proyectos de solidaridad en la educación para una ciudadanía global/responsable	148
LECTURAS DESDE DIVERSAS PARTES DEL MUNDO	
Múltiples miradas	
Lectura desde Asia (PARC)	156
Lectura desde América Latina (RELAL)	157
Lectura desde Europa (RELEM)	158
Lectura desde África (RELAF)	159
Lectura desde Estados Unidos y Canadá (RELAN)	161
COMPARTIMOS NUESTRA REFLEXIÓN	
Discernimiento comunitario sobre el impacto de la defensa de los derechos y la construcción de la ciudadanía desde los centros lasalianos	162
Autores	165

PRESENTACIÓN

La *Declaración* dice que el Instituto hallará “el acicate imprescindible para la renovación en la atención prestada por él a los problemas de la juventud que está llamado a salvar” (*Decl.* 23,1). Nosotros, Hermanos de las Escuelas Cristianas, y todos los miembros de la Familia Lasaliana, debemos mostrar solidaridad con los niños discriminados, a nivel local, nacional e internacional, e identificarnos de lleno en su defensa, ser activos de modo creativo y eficaz a través de nuestra misión de educar humana y cristianamente. El centrarnos en ello puede sensibilizarnos para realizar una contribución importante en la búsqueda de la justicia en favor de los niños. Al mismo tiempo, puede ser fuente importante de renovación para nuestro Instituto y nuestra misión lasaliana.

Sobre la defensa de los niños, el Reino de Dios y la misión lasaliana

H. John Johnston F.S.C.

Superior General

Carta Pastoral 1 de enero de 1999, p. 45

El Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, en su itinerario tricentenario, ha hecho un enorme esfuerzo en defender los derechos de los niños y jóvenes, asumiendo la educación como un acto de salvación. De hecho, centrados en el trabajo escolar, La Salle y los Hermanos comprendieron desde los inicios del Instituto que *Dios quiere que todos los hombres alcancen el conocimiento de la verdad*. Así, a partir de la relectura de las cartas paulinas, encontraron en I Tim 2,4 la razón de ser de su escuela. Sustentados en esta convicción de fe, desarrollaron una pedagogía cristiana coherente con su vocación de *ministros de Dios y dispensadores de sus misterios en la escuela* (cf. MR 193,1,2).

Por supuesto, no podemos poner en boca de los Hermanos de los siglos XVII hasta finales del siglo XIX el lenguaje contemporáneo de los derechos. Pero sí podemos leer en sus intuiciones pedagógicas su compromiso infranqueable por la protección de los niños y adolescentes, a través de una relación educativa fraterna y exigente, un trabajo escolar sistemático y organizado hasta el más mínimo detalle, un espacio de aprendizaje adecuado a las capacidades de sus estudiantes y una educación pensada como un proceso humanizador integral. Ellos concibieron una auténtica pedagogía de la fraternidad de la cual somos herederos y responsables por su actualización.

Esta publicación, que corresponde a la tercera etapa de la reflexión en camino a la *Declaración sobre la Pedagogía Lasaliana en el siglo XXI*, intenta rescatar la centralidad de la defensa de los niños y jóvenes desde el espacio escolar, ya claramente impulsada por el H. John Johnston, Superior General al momento de la aparición de la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* en 1989. Aunque la humanidad ha hecho un progreso enorme en los últimos ochenta años, después de las grandes guerras mundiales, todavía experimentamos situaciones de desigualdad, guerras, hambre,

pobreza extrema, que nos obligan a asumir actualmente la defensa de los derechos de tantos niños y jóvenes desprotegidos.

Estamos convencidos, como familia lasaliana, que “...la práctica educativa no es el único camino hacia la transformación social necesaria para la conquista de los derechos humanos; no obstante, [...] sin educación jamás habrá transformación social”¹. Podemos, sin duda, transformar el mundo a través del esfuerzo cotidiano por una educación fraterna, de calidad, atenta a cada niño y joven que Dios ha puesto a nuestros cuidados. Este podría ser parte del reconocimiento al legado que hemos recibido de La Salle, cuando conmemoramos el tricentenario de su paso a la Casa del Padre.

Cómo leer esta tercera publicación

Tal como hemos hecho desde la primera publicación de esta serie, deseamos que esta tercera sea motivo de lectura y reflexión por parte de las instancias de la animación educativa del Instituto.

Al final de esta publicación se ofrece una metodología para el análisis. Esperamos seguir recibiendo sus aportaciones entre los meses de noviembre 2018 y marzo 2019 a la dirección de correo electrónico: declaration@lasalle.org

Agradecimientos

Esta publicación es producto de un *Seminario sobre derechos de los niños y ciudadanía* que tuvo lugar en la Casa Generaliza de Roma del 21 al 25 de mayo de 2018, gracias al esfuerzo mancomunado entre el Servicio de Investigación y Recursos Lasalianos, el Secretariado de Solidaridad y Desarrollo y el Secretariado de la Misión Educativa Lasaliana.

Agradecemos de manera especial el patrocinio recibido de MISEAN Cara (*Mission Support for Ireland*) para el impulso de esta actividad; también, agradecemos el trabajo de logística y comunicación llevado adelante por Angela Matulli y Laura Ballerini, quienes desde el Secretariado de Solidaridad y Desarrollo favorecieron un ambiente fraterno propicio para el trabajo de reflexión del seminario.

Queremos agradecer a las personas e instituciones que participaron directamente en el Seminario y que han colaborado en la producción de esta publicación:

Alessandra Aula, Secretaria General del *Bureau Internationale Catholique de l'Enfance* (BICE);
H. Álvaro Sepúlveda FMS, de la *Fondazione Marista per la Solidarietà Internazionale* (F.M.S.I.);
Abel Saraiba y Carlos Trapani, de CECODAP-Venezuela;
Pratima Kamble, de *Miracle Foundation* India;
Pascal Hebbinckuys, Director del IDLS para la red La Salle Francia;
Br. Armin Luistro FSC, de La Salle Philippines;
Juan Bernal, de la Fundación La Salle Argentina;
Workenesh Ayele, de *Ethiopian Catholic University* (La Salle);
Lucas Graeff, de la *Universidade La Salle Canoas*, Brasil;
María del Carmen Huerta Guerrero y Verónica Lara, de la Universidad de La Salle Bajío, México;

¹ Estas son palabras de Paulo Freire, pedagogo brasileño, que nos invitan a revalorizar nuestra contribución como educadores. En: Freire, Paulo. *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2015, p. 44.

Rosa Agama, de la ONG *Tarpunsunchis* de La Salle Perú;
Hna. Jacqueline Bukaka, de La Salle Congo-Kinshasa;
Br. Antone Onyango y Kabare Timothy Peter, de La Salle Kenya;
Santiago Amurrio, de La Salle Brasil-Chile;
Federico Roncal, de PRODESSA, La Salle Guatemala;
Itxaso Bilbao, de *Elkarbanatuz*, La Salle Bilbao;
H. Edwin Arteaga, antiguo miembro del Distrito de Oriente Próximo y, finalmente,
al equipo del Secretariado de Solidaridad y Desarrollo de la Casa Generalizia.

A todos ellos nuestro reconocimiento por su colaboración en ayudarnos a pensar acerca del impacto de la defensa de los derechos y la construcción de la ciudadanía en la escuela lasaliana de hoy.

*H. Diego Muñoz León
Servicio Investigación y Recursos Lasalianos
Casa Generalizia, Roma*

DESAFÍOS – CONVICCIONES - PROPUESTAS

SEMINARIO SOBRE DERECHOS, CIUDADANÍA Y ESCUELA ABRIENDO LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA LASALIANA DEL SIGLO XXI

Roma, 25 de mayo de 2018

Desafíos

Una mirada a la realidad

1. Vivimos en un momento histórico marcado por la inestabilidad política y la profundización de las desigualdades económicas y sociales, incluso de género. Vemos con preocupación el crecimiento de la pobreza en sus diferentes dimensiones, aunado a las múltiples formas de violencia sufrida por niños y adolescentes. La migración y la crisis de los refugiados, especialmente en Europa, ponen en evidencia nuestra capacidad como sociedad global para responder con más o menos audacia a los desafíos que estos fenómenos nos presentan hoy.
2. ¿Acaso compartimos una comprensión unívoca de los derechos? Por supuesto que no. Desde nuestra diversidad estamos llamados a dialogar con todas aquellas dimensiones - políticas, sociales, culturales, religiosas – que afectan de manera radical a nuestra comprensión y, sobre todo, a nuestra práctica en el ejercicio de los derechos y de los deberes de todos.
3. Los derechos humanos, incluidos los derechos de la infancia que forman parte integral de ellos, fueron proclamados por las Naciones Unidas en la Declaración Universal de 1948. Nueve tratados fundamentales han venido a constituir el corpus legislativo internacional en la materia. Como educadores, sentimos la responsabilidad de vencer las barreras que impiden su implementación práctica en el espacio educativo. Somos conscientes de que nuestras instituciones necesitan caminar hacia políticas más claras y más coherentes con el ejercicio de los deberes y derechos de cada uno, con el fin de formar ciudadanos con un pensamiento crítico más audaz, capaces de vencer la ignorancia, la obediencia ciega y las historias traumáticas de estos últimos tiempos.

Una mirada a la escuela

4. La escuela es un espacio de relaciones permanentes entre niños, adolescentes y adultos. La realidad actual demanda de nosotros seguir favoreciendo una nueva cultura de diálogo y respeto recíproco, donde sean posibles la escucha mutua y la resolución pacífica de conflictos.
5. Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se viven en el interior de las aulas no pueden pensarse fuera de estos nuevos desafíos. No sólo se trata de hacer del vínculo una nueva estrategia pedagógica capaz de transformar las formas de construcción de conocimiento en la clase, sino también de poner dicho conocimiento -científico, técnico y humanístico – al servicio de las comunidades locales y nacionales.
6. Esto significa que debe mejorar la participación efectiva y cotidiana de los niños y adolescentes en la dinámica escolar. Se trata de formar sujetos activos y protagonistas de su propio desarrollo, acompañados a su vez por educadores formados para asumir un liderazgo

efectivo en el seno de las comunidades educativas. Así, cada uno puede encontrar su razón de ser a favor de la vida y del bien común.

Una mirada desde la escuela a la sociedad

7. La escuela está llamada a salir de sí misma y convertirse en promotora de una cultura de derechos, impulsando la protección de los niños y adolescentes en las comunidades locales a través de una estrategia comunicativa eficaz.
8. En particular, la escuela lasaliana podría asumir su papel de promotora de una cultura fundada en derechos. Esto implicaría, en primer lugar, la opción por un estilo de educación inclusiva, atenta a la diversidad y capaz de responsabilizar a los sujetos de la escuela en la defensa de los derechos y, en segundo lugar, asegurando su puesta en práctica y su consecuente evaluación y seguimiento.
9. Deseamos que la escuela lasaliana, dondequiera que se encuentre, incluso la educación de nivel superior, sea un referente en la promoción, difusión e incidencia ante las autoridades públicas en favor de la protección de los derechos de los niños y adolescentes. También deseamos que las escuelas lasalianas favorezcan la creación de redes de apoyo y trabajo articulado entre los centros educativos, las familias, las autoridades locales y otros actores sociales, con la finalidad de proteger los derechos de los niños y adolescentes, especialmente de aquellos en situación de pobreza y vulnerabilidad.

Convicciones

10. Cuando pensamos en la formación de ciudadanos de hoy nos dejamos interpelar por las situaciones que generan injusticia, pobreza, marginación y violación sistemática de los derechos, especialmente de los más pobres y vulnerables de nuestras sociedades.
11. Los derechos de los niños y adolescentes deben ser un eje transversal, y no una opción marginal, de los procesos educativos actuales.
12. El papel de la mujer en la educación es cada vez más importante y su empoderamiento colaborará aún más en la defensa de los derechos de las niñas, en su protección y la promoción de su protagonismo en la sociedad del futuro.
13. Las escuelas tienen responsabilidad en la formación de ciudadanos críticos, responsables, que preconicen la inclusión, comprometidos con ellos mismos y con su comunidad local y nacional.
14. La educación lasaliana actual debe comprometerse explícitamente con una pedagogía para la justicia, la ciudadanía global y la fraternidad.
15. La pedagogía actual debe ser transformadora, capaz de optar decididamente por la justicia, la equidad, la fraternidad, la interculturalidad, los derechos del hombre y el desarrollo sostenible.
16. Una pedagogía lasaliana fraterna, capaz de pensar en la justicia y la ciudadanía global, debe nacer de una reflexión comunitaria y generar redes fraternas de reflexión e implementación.

17. Una pedagogía fraterna debe desarrollar algunas competencias fundamentales, tales como: el desarrollo de la conciencia crítica; el diálogo como herramienta para la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía, y la formación emocional y no sólo intelectual de los niños, adolescentes y adultos.
18. Las familias son actores fundamentales en el aprendizaje de los niños y adolescentes. Cuanto más diálogo y trabajo conjunto desarrollen con los educadores, mejores serán los frutos a cosechar. Es necesario mejorar la calidad de los encuentros, de la formación y del acompañamiento mutuo entre escuela, educadores y familias, para favorecer el bienestar de los niños y adolescentes.
19. Toda gestión al interior de la escuela requiere seguimiento y evaluación, a fin de asegurar el avance de las políticas y el desarrollo de nuevos liderazgos, sobre todo de los mismos niños y adolescentes, para hacerlos protagonistas y ciudadanos, capaces de la defensa de sus propios derechos.

Propuestas

20. Impulsar la reflexión e implementación de una pedagogía para la fraternidad que, asumiendo la riqueza de la herencia pedagógica lasaliana, genere nuevos itinerarios formativos para la justicia y la ciudadanía global.
21. Trabajar en el seno de las comunidades educativas por el desarrollo de pensamiento crítico, la formación de nuevos liderazgos y el ejercicio de la resiliencia, sobre todo en ambientes pobres y vulnerables.
22. Desarrollar en el seno de las instituciones lasalianas un proceso de construcción colectiva de herramientas para la generación de una pedagogía de la fraternidad, fundada en la escucha atenta de las necesidades de los niños, adolescentes y adultos de hoy.
23. Generar espacios educativos sensibles al enfoque de derechos, donde educadores, familias y estudiantes tengan la oportunidad de dialogar, crecer juntos e impulsar acciones tendentes a transformar nuestros centros educativos en espacios de promoción de justicia para todos.
24. Promover en la estructura de animación educativa lasaliana, a todos los niveles posibles, la reflexión e implementación de políticas de promoción, fortalecimiento y defensa de los derechos de los niños y adolescentes, en particular de aquellos en situaciones de pobreza y vulnerabilidad.
25. Seguir favoreciendo y profundizar el trabajo en red para la defensa y protección de los derechos de niños y adolescentes con otras familias religiosas e instituciones de la sociedad civil a nivel nacional e internacional.
26. Crear escuelas de formación política, a nivel intercongregacional, capaces de formar ciudadanos transformadores de la sociedad, apoyados en herramientas conceptuales y técnicas, trabajando en red entre ellas, así como con otras redes.

27. Invitamos a cada centro educativo lasaliano a:

- a. Promover espacios de encuentro y formación para educadores, familias y estudiantes, sobre el enfoque de derechos del hombre, la construcción de la ciudadanía y su articulación con la pedagogía lasaliana de la fraternidad.
- b. Actualizar sus normativas, idearios y manuales de funcionamiento conforme al enfoque de derechos.
- c. Crear centros de mediación y conciliación escolar para la resolución de conflictos.
- d. Promover proyectos de aprendizaje y servicio a la comunidad local.
- e. Fomentar la protección y defensa de los derechos de los niños y adolescentes de manera articulada con familias, instituciones de la sociedad civil, autoridades públicas e Iglesia local.

SUJETOS DE LA ESCUELA

Los protagonistas del quehacer educativo

LA FORMACIÓN ÉTICA DE LOS EDUCADORES FRENTE AL DESAFÍO ACTUAL DE GARANTIZAR LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ

*Álvaro Sepúlveda R. F.M.I.
Fundación Marista de Solidaridad Internacional, FMSI
asepulveda@fmsi.it*

Los desafíos del contexto actual

El marco internacional desde el cual se comprende hoy en día la infancia es la Convención Internacional de Derechos del Niño. Hace ya casi treinta años (1989) este tratado vino a garantizar no sólo que a niños y niñas se les proveyera de lo necesario para su desarrollo o que se les protegiera de cuanto pudiera dañarles, sino también les reconoce que tienen derechos civiles y políticos: opinar (art. 12), informarse (art. 17), asociarse (art. 15), expresarse libremente (art. 13), entre otros.

Siendo el tratado internacional más ampliamente ratificado, inaugura un nuevo trato entre la comunidad mundial y todos los seres humanos menores de 18 años (art. 1). Una nueva relación que, en ningún caso, está exenta de tensiones.

El reconocimiento de estos derechos y su puesta en práctica, pone en jaque y obliga a adecuar la institucionalidad de los estados que han ratificado la Convención. Pero también tiene un efecto sobre las relaciones interpersonales entre los niños, niñas y adolescentes (NNA) y las personas con quienes se encuentran a diario.

La prohibición legal del castigo físico y humillante obliga a pensar un nuevo modelo de crianza y el desarrollo de patrones de disciplina positiva en el hogar. Garantizar el derecho a la participación conlleva prever instancias para escuchar la opinión de NNA antes de decidir sobre los asuntos que les afectan. Poner en marcha dinámicas de cambio como éstas resquebrajan los vínculos tradicionales que han caracterizado las relaciones entre los NNA y los adultos. Más concretamente, podemos pensar en las interacciones que acontecen entre una profesora y sus alumnos, entre el padre y la hija, entre el director y el dirigente estudiantil.

Romper con el modelo adultocéntrico, donde el adulto es quien detenta el poder y posee la verdad, es especialmente desafiante para una institución como la escuela, que ha asumido el mandato de preservar la cultura y transmitir los saberes a las nuevas generaciones.

Sin embargo, lejos de los temores o de las parálisis reaccionarias, hace ya más de cincuenta años la Declaración “Gravissimum Educationis” del Vaticano II alentaba a la escuela católica a abrirse a las condiciones del progreso actual y a la evolución de la conciencia humana. Estimulaba a los maestros a renovarse, adaptarse y educar conforme a los descubrimientos del tiempo que va evolucionando.

Junto con responder a los nuevos desafíos, invitaba a educar a los jóvenes para que contribuyeran a su sociedad y difundieran el Reino, “a fin de que con el ejercicio de una vida ejemplar y apostólica sean como el fermento salvador de la comunidad humana” (Concilio Vaticano II, 1965, N° 8).

La formación ética en la labor del educador

A mediados de los años '90 el Informe Delors vino a marcar la pauta sobre los pilares básicos de la educación: aprender a conocer, a hacer, a convivir y, en definitiva, aprender a ser. Más allá de los sesgos que pudo haber tenido este análisis, el informe permitió proyectar la educación hacia el nuevo siglo y generar amplios consensos.

Un capítulo completo estuvo dedicado al personal docente, destacando la importancia y vigencia de su papel como agente de cambio y promotor del entendimiento y la tolerancia:

Este papel será sin duda más decisivo todavía en el siglo XXI, los nacionalismos obtusos deberán dejar paso al universalismo, los prejuicios étnicos y culturales a la tolerancia, a la comprensión y al pluralismo, el totalitarismo a la democracia en sus diversas manifestaciones (...). Este imperativo entraña enormes responsabilidades para el personal docente, que participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación. Lo que está en juego es considerable y pone en primer plano los valores morales adquiridos en la infancia y durante toda la vida. (Delors, 1996, p. 162).

Veinte años después seguimos afirmando la relevancia del rol docente en la formación valórica, aunque lamentablemente debemos hacerlo porque los nacionalismos, los prejuicios étnicos y los totalitarismos vuelven a aparecer como amenazas en el horizonte de la humanidad.

Para una visión holística del hombre y la mujer, como es la que promueve la escuela católica, la formación ética de los educadores es un elemento clave. El dominio experto de una disciplina específica o de la técnica pedagógica encuentran su sentido en tanto se enmarcan y contribuyen a desarrollar una visión particular de la existencia y de la historia.

Por ello, en la formación permanente de los docentes no son suficientes las deontologías o el aprendizaje superficial de ciertos principios éticos. Se requiere el análisis crítico y constante de su rol como actores políticos y sociales. Instancias para comprender que no sólo son transmisores de conocimientos o facilitadores de desarrollo cognitivo: los educadores son hombres y mujeres con quienes el niño, la niña, el adolescente interactúa cotidianamente, por varias horas al día, y – por tanto – es alguien con quien aprenderá lo que significa aprender a ser y convivir, sobre la base del respeto a los derechos de los demás.

Aun cuando se asume que la escuela debería ser un lugar seguro para la niñez, existen múltiples formas en que su dignidad es pasada a llevar. El Informe Mundial sobre la

Violencia contra los Niños y Niñas (Pinheiro, 2006) detalla varias expresiones de violencia que ocurren en este espacio: el castigo físico y psicológico, la discriminación, la violencia basada en el género, la violencia sexual, el acoso escolar, las peleas, agresiones físicas y pandillas, los homicidios y lesiones graves. Es un rostro de la escuela difícil admitir, pero que acontece día a día y va erosionando progresivamente el capital ético de las nuevas generaciones.

Las aulas, los patios del colegio, los campos deportivos, son esos pequeños lugares de los que hablaba Eleanor Roosevelt, donde comienzan los derechos humanos. Donde las personas buscan ser tratadas con justicia, igualdad y sin discriminación. Si los derechos no tienen sentido allí, entonces no tienen sentido en ninguna parte.

Derechos humanos y tradición cristiana

Entre los ideales de igualdad, fraternidad y justicia que marcaron la Revolución Francesa, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y los valores de la tradición judeo-cristiana hay una innegable continuidad.

Desde la liberación del pueblo de Israel de su esclavitud en Egipto hasta la actitud inclusiva de Jesús de Nazaret con todos quienes eran discriminados en su contexto, hay un patrón ético que cruza transversalmente la historia de la salvación; una opción profunda por la dignidad del ser humano.

Esta convicción es la que ha marcado la historia de la Iglesia y, con mayor o menor acierto, ha sido encarnada por la escuela católica en los últimos siglos. Hombres como Juan Bautista de La Salle o José de Calasanz promovían el acceso a la escuela para los sectores más empobrecidos mucho antes de que la educación fuese declarada como un derecho universal. Marcelino Champagnat prohibía el castigo físico en sus escuelas ciento cincuenta años antes de que la Convención de Derechos del Niño exigiera “velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño” (art. 28).

Antes que la comunidad internacional consagrara oficialmente la no discriminación como un principio rector de la doctrina de los derechos humanos, Jesús de Nazaret sentaba precedente ante sus discípulos, con sus palabras y gestos. Todo el mundo tenía acceso a él: las multitudes, los impuros y hasta los individuos peligrosos; sólo los niños encontraban dificultades, probablemente porque su pequeñez era sinónimo de insignificancia.

La reacción indignada de Jesús ante el intento de los discípulos por apartarlos es signo de que estaba en juego algo importante. Sin nada que esconder ni que ofrecer, sin ningún prestigio ni privilegio que defender, los niños son para Jesús no sólo objeto de atención y de cariño, sino también modelos a imitar.

Contribuir a la garantía de derechos es simplemente actualizar el histórico compromiso que la comunidad cristiana y la escuela católica ha tenido con la dignidad del ser humano y, en especial, con la de niños, niñas y adolescentes.

Ámbitos del derecho a la educación

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas indica que “el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos” (CESCR, 1999, N° 2). Es una de las condiciones sociales y económicas básicas para una vida en dignidad y libertad, al mismo tiempo que protege las libertades individuales y garantiza la capacidad para participar en la vida civil y política.

La importancia clave de garantizar este derecho requiere que se resguarden, al menos, los siguientes cuatro aspectos:

El acceso sin discriminación. En línea con el artículo 26 de la Declaración de Derechos Humanos (1948), la “Gravissimum Educationis” (1965) afirmó desde su primer número el derecho universal a la educación. Por su parte, la Convención de Derechos del Niño (1989) desarrolla en el artículo 29 lo referente al acceso en condiciones de igualdad de oportunidades.

Esto que en teoría parece ser un principio evidente e incuestionable, en la práctica se complejiza cuando se incorporan los rostros concretos de niños y niñas migrantes, con necesidades educativas especiales, transgénero, o que requieren cualquier tipo de garantías reforzadas a sus derechos. No es extraño que deban peregrinar de puerta en puerta, de escuela en escuela, hasta hallar un lugar donde estudiar.

Además de una adaptación de las instituciones y del sistema escolar en general, el disfrute efectivo del derecho a la educación requiere de docentes sensibles a las diferencias y capaces de acompañar la diversidad de características que se pueden llegar a congregarse en una misma aula.

Requiere, asimismo, conciencia del deber ético y destreza profesional para captar las situaciones de acoso o discriminación que ocurren entre los estudiantes y la pericia para reorientar estas conductas. Su compromiso con el respeto a la diversidad constituirá una impronta indeleble en la formación valórica de sus estudiantes.

La educación de calidad: en un contexto cultural donde se impone el capitalismo cognitivo a través de un sinnúmero de estrategias, vuelve a aparecer la pregunta por el significado de la calidad de la educación. Más allá de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas a nivel nacional o internacional, está la demanda por “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”, como estipula el artículo 29 de la Convención.

A la luz de este derecho, entendemos la necesidad de que los educadores reconozcan los distintos tipos de inteligencia que tienen los NNA con los que se encuentran. Que sepan respetar los ritmos y estilos de aprendizaje, dando las oportunidades que sean necesarias para alcanzar los máximos niveles de desarrollo.

Que sean capaces de cuestionarse por lo que ocurre tras los problemas conductuales y aplicar una disciplina humanizadora y constructiva, en lugar de la mera sanción punitiva. Que estén dispuestos a creer en las capacidades de los estudiantes más allá de lo que ellos mismos (o sus familias) estarían dispuestos a creer.

Sentido de la educación: tanto los documentos eclesiales como los tratados internacionales de derechos humanos insisten en que la educación debe estar encaminada a formar a la persona para la democracia, el respeto, la libertad, la justicia, el bien común.

Nuevamente, esto que parece una obviedad se tensiona cuando llega el momento de las definiciones técnico curriculares, precisar los planes y programas, la carga horaria, la planificación clase a clase. Mucho más cuando la escuela está presionada para demostrar resultados en las áreas de la lecto – escritura o de las ciencias.

Los estudiantes tienen el derecho a aprender a cabalidad las matemáticas o la física para que ese aprendizaje en algún momento esté al servicio de la comunidad. Pero eso es muy distinto a agobiarlos académicamente para obtener resultados que redunden en la buena fama de la institución.

Metodologías probadas ampliamente como el Aprendizaje – Servicio ayudan a encontrar alternativas efectivas y coherentes con el sentido del derecho a la educación. Si existe voluntad de los directivos y disposición de parte de los educadores es posible ponerlo en práctica.

Relaciones respetuosas al interior de la escuela. Probablemente, mucho más que la teoría sea la práctica de los derechos humanos lo que termine afincándose en la escala valórica de los NNA.

Es necesario formar educadores capaces de ejercer su rol desde un lugar distinto al del clásico autoritarismo adultocéntrico. Es curioso ver el efecto que se genera cuando la escuela empieza a escuchar seriamente la opinión de sus estudiantes, en lugar de presuponer lo que ellos piensan o – en el peor de los casos – suponer que no piensan nada.

El derecho a la participación de NNA implica asumir que no sólo son “el futuro de la sociedad”. Siendo lo que son, niños o adolescentes, tienen ideas y energías que aportar en todos los espacios donde se encuentran implicados, incluyendo la escuela. Tienen opinión acerca de lo que les interesa aprender, de las medidas disciplinarias que se toman, de la distribución de los espacios, etc.

Es crucial que ocupen un papel activo en la protección ante el maltrato y la violencia sexual. Los abusos ocurridos al interior de las escuelas católicas deben quedar como un antecedente permanente de lo vulnerables que pueden llegar a estar los niños y niñas. Son un doloroso recordatorio de cuán importante es velar porque su indemnidad y sus derechos sean garantizados.

Conclusiones

La formación ética para los derechos humanos sigue estando plenamente vigente en este momento. Entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible se encuentra la meta 4.7 que pide:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2015, p. 20).

Es condición para ello asegurar la voluntad de las instituciones educativas y velar porque la escuela sea un espacio ético-político de diálogo y participación donde todos tengan cabida, incluso los más vulnerables.

Asumir con seriedad la formación de los educadores para la garantía de los derechos humanos de NNA, está lejos de ser un esnobismo producto de la presión de la agenda internacional. Es la posibilidad de reinterpretar la misión de la educación católica en los tiempos actuales, siendo fieles a su identidad profunda y al servicio que ha prestado durante siglos al desarrollo de la humanidad.

Referencias

- CESCR - Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación general N° 11: Planes de acción para la enseñanza primaria. E/C.12/1999/4 (10 de mayo de 1999), disponible en: <http://undocs.org/E/C.12/1999/4>
- Concilio Vaticano II (1965). Declaración “Gravissimum Educationis” sobre la educación cristiana. Obtenido de: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html
- Delors, J. (1996.). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Naciones Unidas, Asamblea General. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, A/70/L.1 (18 de septiembre de 2015), disponible en: <http://undocs.org/A/70/L.1>
- Pinheiro, P. S. (2006). Informe Mundial sobre la violencia contra los Niños y Niñas. Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños. Nueva York: Publicación de las Naciones Unidas.

PAPEL DE LA MUJER EDUCADORA EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

Jacqueline Bukaka
Psicóloga clínica, RD Congo
adojabu@yahoo.fr

Introducción

Antes que nada, comenzamos por saludar con entusiasmo esta iniciativa de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas por el espacio que nos ofrece con el fin de repensar mediante una mirada retrospectiva el sistema educativo que, también él, está sufriendo una evolución sociocultural vertiginosa. Por eso mismo, volver a concebir su organización determinando los papeles correspondientes a sus socios (colaboradores) se nos presenta como una gran necesidad actual.

Es dentro de esta perspectiva como esta exposición se centrará específicamente sobre el papel de la mujer educadora en la escuela del siglo XXI. Este tema adquiere una importancia particular en el momento en el que la problemática sobre el papel de la mujer es recurrente en todas las temáticas de la sociedad. En educación, su papel es mucho más natural que fruto de reivindicación. Desgraciadamente, por más que sea natural, en determinados países, las atribuciones de la mujer en materia de educación en la escuela están casi despertando, de modo que es necesario encender nueva luz para que le sean restituidas y/o debe luchar para arrancarlas de manos de los hombres.

Partiendo del tema general sobre “¿qué nos dice la escuela lasaliana del siglo XXI sobre la defensa de los derechos de los niños y de los jóvenes y sobre la necesidad de construir una nueva ciudadanía capaz de hacer posible la paz y la justicia para todos?”; nuestra preocupación se basa en la pregunta siguiente: ¿Qué hacer para revalorizar y/o volver a dinamizar el papel de la mujer educadora en la escuela?

Además de esta introducción y la conclusión, la mirada prospectiva de nuestra exposición se subdivide en tres puntos, a saber:

- Medios educativos,
- Cualidades de una buena educadora,
- Convicciones y estrategias (conclusión)

1 Medios educativos

1.1 Familia, primer entorno educativo

Desde la concepción hasta el nacimiento

La educación de un niño comienza ya desde su concepción. Las precauciones y los cuidados de las madres para proteger sus embarazos determinan la constitución física del niño y su estado psicológico. El papel educativo de la mujer es natural; eso es especialmente notable en los

primeros años del niño gracias a los cuidados, la protección y la seguridad que se le aportan los cuales garantizarán su desarrollo. Se quiera o no, la mujer es quien lleva al niño en su seno, y todos sabemos que, durante los tres primeros años, existe un vínculo privilegiado que da un aspecto particular a la relación del niño con su madre.

Tras el nacimiento

En su tarea de educadora, la madre dispone de aptitudes psicológicas particulares. Aun cuando, algunos autores, por oportunismo, vuelvan a cuestionar dichas aptitudes, el sentido común lo constata todos los días. Evidentemente, no hay que generalizar abusivamente esta constatación: que la mujer tiene una mente más analítica que le favorece un buen desempeño en la familia y por añadidura en la escuela. El hombre, por su parte, tiene un espíritu más global. Lo cual no significa que no existan mujeres capaces de hacer síntesis, ni hombres capaces de analizar. La mujer pasa por poseer una intuición que la familiariza con total naturalidad con los problemas difíciles de la educación. Ello no quiere decir que los padres no sean buenos educadores. Pero todo es cuestión de visión, de matices y de prioridades. Por encima de todo, en el plano educativo, la mujer sigue siendo el modelo que le enseña al niño los primeros gestos y palabras, a formar los aspectos relevantes de su carácter.

La familia es el primer entorno de aprendizaje del niño y, en consecuencia, su primer marco de referencia. En su ambiente familiar es donde el niño adquiere sus primeros conocimientos y desarrolla sus primeras habilidades. Cuando la educadora recurre a sus conocimientos anteriores y a las habilidades del niño, establece un puente entre el ambiente familiar y el entorno educativo escolar. La coherencia entre estos dos ambientes es muy importante. Tanto uno como otro favorecen el bienestar del niño y el desarrollo de sus sentimientos.

1.2 La escuela, segundo entorno educativo

No cabe duda, el papel de la escuela se transforma de continuo. En un mundo moderno, la escuela está llamada a orientarse cada vez más no solamente hacia la adquisición de conocimientos, como fue su misión tradicional, sino también y sobre todo a adaptarse a un nuevo ambiente de vida vinculado al progreso vertiginoso de la tecnociencia para no quedar desfasada en sus finalidades que son: formar, transformar e insertar, llegado el momento apropiado, al beneficiario en la sociedad. Quizás no tengamos clara conciencia, en nuestros días, de que la escuela se enfrenta a varios desafíos con relación a la evolución tecnocientífica (internet, medios de comunicación, etc.). A lo cual se añaden el desarrollo de la violencia, la dejación de funciones de un cierto número de familias que hacen recaer en la escuela el peso principal de la educación. Pero esta situación no está destinada a perdurar, a menos que acabe destruyendo la escuela. Lo cual naturalmente sería inadmisibile.

Esto es lo que nos lleva a revisitar el papel preeminente de la familia en materia de educación. En primer lugar, se nos presenta una necesidad de seguridad afectiva por parte de los niños y de los jóvenes que resulta ser innegable, y que encuentra con toda naturalidad su lugar en la familia. Así también, una gran necesidad de expresión personal y sobre todo la necesidad de tomar personalmente con toda conciencia iniciativas. Si no se educa a los niños y a los jóvenes para asumir iniciativas personales y finalmente en la libertad, serán presa de los totalitarismos que cada vez más se desarrollan a nuestro alrededor. Por último, esa educación corresponde a la familia. Aun así, cuando a lo largo del día ambos padres están fuera, si la madre no está

presente, ¿quién la remplazará? Aun cuando el padre esté presente, la madre juega un papel particular (Ichthus, 2012).

Solamente la familia puede dar respuesta a esa necesidad de presencia amorosa que necesitan los niños y los jóvenes. Y la presencia de la madre tiene tanta más importancia por cuanto “quien tiene las llaves de la educación tiene las llaves del mundo del mañana”. He ahí una verdad que los revolucionarios comprenden mucho mejor, en general, que... aquellos que no lo son.

Toda educación tiene una dimensión social por el simple hecho de que los niños tendrán que ocupar, un día, su lugar en la sociedad. Pero hoy día la influencia de los medios de comunicación de masas como son la radio, la televisión, internet, las redes sociales, etc. modifican el marco educativo. Nos encontramos en una época en la que todo va tan deprisa que lo que importa antes que nada en la actualidad es aprender a aprender, es decir que hay que dar al niño estructuras mentales que le permitan tener más adelante la curiosidad necesaria y el arte de clasificar y utilizar sus conocimientos siempre más numerosos, mucho más allá del periodo escolar.

Lo que resulta fundamental es dar prioridad al papel educativo de la madre. A partir del momento en que la mujer tiene hijos y se encuentra frente a la exigencia de educación, la educación de los hijos debe prevalecer. En los detalles prácticos de la vida, es cuestión de organización y no es bueno oponer las diversas funciones, como tampoco lo es atacar a tal o cual madre por su elección.

1.2.1 El papel de la mujer educadora en la escuela

Después de lo que acabamos de decir sobre estos dos ambientes educativos, veamos ahora el papel de la mujer educadora en la escuela. Dentro de esta perspectiva, vamos ahora a considerar particularmente la escuela infantil y primaria donde la presencia femenina y su papel son preponderantes y/o fundamentales.

La mujer, como primera educadora del niño, deberá prolongar dicha función en la escuela donde ella es la primera animadora. Así pues, su presencia en la escuela infantil sigue siendo fundamental. La misma es confiada a mujeres debido a sus exigencias que en este nivel sigue siendo la prolongación de la educación familiar.

En esa edad en la que la naturaleza humana se forma y/o se modela, la mujer con sus prerrogativas maternas es capaz de asegurar o ayudar a ese ser a desarrollarse bien. Puede comprender mejor las características fundamentales del niño y orientarlas hacia su mejor desarrollo.

La educación preescolar no es solamente un lugar de aprendizaje y de socialización, sino más bien un medio de vida. Juega un papel en el clima familiar y en la buena educación del niño. Actualmente, los objetivos de desarrollo sostenible en materia de educación, han hecho obligatoria la enseñanza preescolar, que es confiada de modo preferente a las mujeres, y así otorga un lugar importante a la mujer educadora. ¿No hay en ello un justo reconocimiento de su papel?

1.2.2 Recrear el vínculo social

Para ayudar a los padres en su función de primeros educadores de su hijo, la educadora se cuestionará regularmente sobre sus propios valores y el lugar que ella reconoce a los padres. Deberá dar prueba de apertura mental. Acogerá a los padres y los acompañará en el respeto y sin juzgarlos. El acompañamiento de los padres comprende tres acciones principales: acoger, habilitar y compartir los conocimientos.

Todos los padres disponen de conocimientos y habilidades que les son propias. No tenerlas en cuenta puede comprometer el desarrollo del niño. En consecuencia, es importante que la educadora utilice un planteamiento que habilite a los padres y que ponga de relieve sus fuerzas y sus conocimientos. Así, frente a las dificultades, los padres y la educadora combinarán sus saberes, su toma de posiciones, su saber vivir y saber actuar juntos para buscar soluciones constructivas.

El problema central de nuestra época es la reconstrucción del entramado social. Ya no existe el entramado social, ya no existe entre los miembros de la sociedad “consenso” moral, retomando un término de moda (Ichtus, *op. cit.*).

Así pues, la maternidad de la mujer debe ser también una maternidad social. Si, de forma general, todo el mundo es consciente del papel educativo de la mujer, en cambio su papel en la sociedad no está suficientemente reconocido.

La mujer, primera educadora del niño, encarna toda una nación pues, como se dice, “quien educa a una mujer, educa a toda una nación”. Encarna también el afecto, la ternura, el amor, la seguridad, la vida, el buen manejo de los asuntos públicos que la escuela debe hacer vivir y revivir. Su naturaleza de madre debe ayudarle a hacer comprender la enseñanza pues ella está en todo momento al lado del niño. Es la persona a quien se presta mayor atención y a quien el niño se confía porque es capaz de comprender e interpretar hasta lo que el niño se calla.

Desde el punto de vista de este trabajo, la mujer educadora es la que acompaña, controla, guía, instruye, ... Es un “tutor de resiliencia¹ que no se fundamenta únicamente en el vínculo sino también en el sentido”.

2. Cualidades de una mujer educadora

Esta presentación sobre el papel de la mujer educadora en la escuela en el siglo XXI nos lleva a citar algunas cualidades de una buena mujer educadora en la escuela actual, con el fin de expresar algunas convicciones y proponer algunas estrategias para la defensa de los derechos de los niños y de los jóvenes sobre la necesidad de construir una nueva ciudadanía capaz de hacer posible la paz y la justicia para todos.

a) Mujer educadora, persona creíble

¹ El tutor de resiliencia es alguien que tiene aptitudes espontáneas de amabilidad, de escucha, de calidez, de empatía; lo cual no es extraordinario en sí mismo, pero puede ser percibido como extraordinario por aquel o aquella que se beneficia de ello. (Cyrulnik, 2003).

El alumno se construye en el encuentro con una persona creíble, que no se contenta con dar únicamente lecciones, sino que se presenta como un ser humano complejo y como un agente social que encarna intereses, pasiones, dudas, fallos, contradicciones, defectos y virtudes, compromisos. Debe ser una militante, como todo el mundo, con el sentido de la vida y de los avatares de la condición humana.

b) Mujer educadora, mediador intercultural

En la escuela se encuentran alumnos provenientes de culturas diferentes, que acuden a ella con sus valores y sus prejuicios. Traen consigo la violencia, el tribalismo, el nacionalismo, la intolerancia religiosa o política que circulan entre sus compañeros de mayor edad o entre los adultos. La educadora debe saber instaurar el diálogo y el respeto mutuo, no por medio de hermosos discursos, sino mediante la práctica, con la esperanza de que la coexistencia pacífica y la comprensión del otro, si se manifiestan a lo largo de todo el proceso escolar, serán progresivamente interiorizadas y se harán realidad en otros espacios de la vida.

c) Mujer educadora, animadora de una comunidad educativa

Una clase, que funciona durante un año escolar o más, es mucho más que una colección de individuos. Sin embargo, solamente la enseñanza puede convertirla en una verdadera *comunidad educativa*, que hace frente a los problemas, incluidos los problemas de aprendizaje, de manera *solidaria*. Lo cual puede comenzar muy sencillamente: será suficiente, por ejemplo, que la educadora autorice e invite a los estudiantes, cuando tienen una duda o se encuentran con un obstáculo, a interpelar al grupo. Inversamente, cada uno se verá animado a ayudar a los otros cuanto se lo solicitan o cuando piensa que puede ser útil. Del cada uno para sí, se pasa a la cooperación, incluso a la competencia colectiva. Semejante experiencia, repetida a lo largo de toda la escolaridad, solo puede conducir a romper con la competición y la reticencia a compartir las propias informaciones e ideas.

d) Mujer educadora, garante de la Ley

Nadie puede llegar a ser uno mismo sin puntos de referencia. Con frecuencia, la educadora es la única que puede llegar a ofrecerlos. Puede y debe encarnar la Ley, el principio de la no-violencia, el respeto de las opiniones, incluso las minoritarias, la no-injerencia en la esfera de autonomía de cada uno, la fidelidad a las decisiones tomadas, la necesidad de definir las reglas y los procedimientos acordados y transparentes. Gracias a esta autoridad es como la escuela puede funcionar como un espacio protegido. Es importante también que los alumnos hagan la experiencia de una comunidad en la cual las reglas claras y aplicadas hacen posible la coexistencia.

e) Mujer educadora, organizadora de una vida democrática

Maestros y alumnos no son iguales en cuanto al saber. Esta relación asimétrica no justifica ni el dominio, ni la humillación, ni el desprecio, ni el ejercicio arbitrario de la autoridad. El papel del educador es hacer aprender, *negociando*, todo aquello que puede serlo sin comprometer sus propios derechos y su misión. La escuela no puede funcionar por completo como una ciudad política, puesto que ella no promulga sus propias leyes, no genera sus propios recursos y ve que

se le asignan finalidades decididas sin contar con ella. Pero, aun así, puede desarrollar una cultura cívica gestionando de forma transparente y democrática su margen de autonomía.

f) Mujer educadora, intelectual

No existe ciudadanía sin un pensamiento autónomo y crítico. Si la enseñanza no es vivida en sí misma como *intelectual*, ¿cómo podría favorecer una relación autónoma y crítica con relación al saber, a los valores, a las normas, a la cultura, a la realidad? Ello no exige un compromiso político preciso, sino una implicación en el mundo que puede realizarse por ejemplo en la vida asociativa, el movimiento humanitario o ecológico, la vida del barrio o la gestión de las colectividades locales de igual modo que en el sector de la educación y de la cultura.

3. Convicciones y estrategias

Partimos de la idea de Perrenoud (1998) que dice:

...crear competencias ya desde la escuela cambia el oficio de alumno y más aún la tarea del educador, puesto que incita a considerar los saberes como recursos a ser movilizados; a trabajar regularmente por problemas; a crear o utilizar diversos medios de enseñanza; a negociar y guiar proyectos con los alumnos; a adoptar una planificación flexible e indicativa; a improvisar; a aplicar y explicitar un nuevo contrato didáctico; a practicar una evaluación formativa, en situación de trabajo; a ir hacia una menor parcelación disciplinaria.

Debido principalmente a la aceleración de las reformas y a las expectativas crecientes con respecto al medio educativo, el conjunto de las educadoras y/o profesoras se ven enfrentadas a nuevas responsabilidades que implican un esfuerzo de formación profesional continua. Al igual que en otras profesiones con alto nivel de calificación, la rapidez de los cambios impone una actualización continua de los conocimientos y las capacidades. En ese mismo sentido, las posibilidades de formación ofrecidas y el reconocimiento de las capacidades así adquiridas pueden contribuir ampliamente a mejorar el estatus de las educadoras y/o profesoras, que no depende únicamente de elementos materiales como el salario, las bonificaciones...

La necesidad de un refuerzo de las capacidades es particularmente evidente para aquellos que llegan a la enseñanza sin haber sido preparados para esa tarea o después de un periodo de interrupción de la carrera. En vistas a todo lo anterior, queremos señalar que la mujer educadora es capaz de un buen desempeño desarrollando la autonomía y la ciudadanía; sugerimos que ellas ocupen también puestos administrativos a nivel de las escuelas primarias e incluso secundarias.

Referencias

Cyrlunik, B. (2003). *Vivre devant soi : être résilients et après ?* Paris : Journal des psychologues.

Ichtus (30 novembre 2012). *Rapport sur le rôle éducatif de la femme*. On line ichtus.fr/ le role-educateur-de-la-femme. Consultado el 17/02/2018.

Perrenoud, P. (1998a). *Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et formation*. On line http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php_main/pfp_2000/2000_24.html consultado el 10/01/2018.

Zakhartchouk, M. (1998). *L'enseignant, un passeur culturel*. París: ESF.

NUEVAS SUBJETIVIDADES EN LA ESCUELA

Abel Saraiba

Psicólogo-Psicoanalista

Coordinador Programa Creciendo Sin Violencia de CECODAP (Venezuela)

cecodap.creciendosinviolencia@gmail.com

¿El niño sabe? Esta pregunta resulta clave en el contexto educativo, donde modelos tradicionales le han situado como una tabula rasa que puede ser moldeada a voluntad, de ahí que existan múltiples temores sobre lo que el docente realmente puede enseñar al niño. Es mucha la responsabilidad que tiene, sin embargo, sería conveniente cuestionar el lugar desde donde se posiciona.

Habría que partir de la diferencia entre conocimiento y saber. Quizá el conocimiento en el sentido académico es algo de lo que el niño carezca, pero definitivamente posee un saber. El conocimiento proporciona una ilusión de unidad, de armonía, y por ello muchas veces nos refugiamos en él. Es la respuesta desde la ciencia, que parece poder conocerlo todo. No obstante, ese conocimiento se ve agujereado y se muestra insuficiente cuando el niño se muestra como sujeto con sus complejidades.

El niño aparece en el aula de clase con preguntas, miedos, inquietudes que son puestas de manifiesto en un espacio que está diseñado para funcionar en una sola dirección: la del docente que imparte conocimiento hacia el niño. Desde ese lugar se produce una falla, un impasse ¿Qué sucede con lo que el niño trae? Eso en juego implica decisivamente al maestro a ponerse también en la relación, a mirar su propia subjetividad, sin asumir que esta es la protagonista de la escena. Porque si hay algo claro en la dinámica escolar es que los niños son primero.

El docente en otros tiempos contaba con el aval de su conocimiento, respetado y valorado, ubicado en el lugar de autoridad. Hoy sabemos que ese lugar desfallece. En especial, frente a niños y adolescentes que dominan con mayor naturalidad las tecnologías que les proporcionan acceso a múltiples fuentes de información que exceden los conocimientos teóricos acumulados por el docente. Hoy encontramos que niños, niñas y adolescentes de la mano de plataformas como YouTube son capaces de aprender a hacer inclusive las cosas más complejas. Basta con recordar el caso de Julius Yego¹, quien viendo videos en esta plataforma fue capaz de aprender a lanzar jabalina al punto de haber ganado medalla de oro en el Mundial

¹ BBC Mundo. Río 2016: Julius Yego, el atleta autodidacta que aprendió a lanzar la jabalina por YouTube; es subcampeón de las Olimpiadas [Ver Internet]. Disponible en: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37147317>. Consultado el 19 abril 2018.

de Atletismo de Pekín 2015 y medalla de plata en Río 2016, sin embargo ¿ello significa que el docente no tiene nada que aportar?

Puede aportar al ocupar un lugar diferente, uno que se sitúe en respeto al saber del niño. Pero ¿Qué sabe el niño? Como dice Jacques-Alain Miller², el saber del niño es uno sin semblante, o artificioso, sino que es auténtico, es sabido, aunque el niño desconoce que lo sabe y sobre lo cual se interesa el psicoanálisis.

Cómo acompañar al niño en ese recorrido de encuentro con las posibilidades de su saber es un gran reto, pero ¿Qué sabe el niño? El niño sabe, del lenguaje (por anticipación), de los secretos de la familia, del deseo de sus padres, aunque ello los ubique como síntoma de estos, del deseo de sus maestros... Es decir, el niño sabe fundamentalmente sobre sí y su relación con los otros...

El docente, como el psicoanalista no puede ostentar un saber que no posee. El conocimiento que trae también resulta ineficaz para poder llevar su labor; no pretendo con ello desmeritar su formación. De lo que se trata es poner en claro que lo que el docente tiene para ofrecer no es un conjunto de conocimientos teóricos. Lo más importante que tiene para ofrecer es a sí mismo en un espacio donde se hace posible el vínculo.

Evidentemente el docente tiene la responsabilidad de acompañar al niño en el descubrimiento de contenidos académicos, formar en competencias, pero sobre todo tiene la responsabilidad de preparar para la vida. Lo cual no es otra cosa que enseñar al niño a jugar en el mundo con las cartas que tiene a su disposición, ya que los niños y adolescentes no eligen donde nacen, cuáles serán sus familias, su color de piel, sus habilidades cognitivas, su aspecto físico. No obstante, cuando se insertan en el mundo lo hacen proviniendo de un entorno familiar, con un conjunto de habilidades cognitivas (a desarrollar), con un aspecto físico particular, un color de piel específico.

Requiere entonces el docente bajar de la tarima que elevaba sobre los alumnos para enseñar, para poder operar desde una posición de respeto al saber. Rompiendo con la ilusión de un conocimiento total que viene del Otro de la ley y la cultura. Ocupar un lugar diferente, permitiría, desde las limitaciones del caso adoptar una forma más honesta que deje fluir las relaciones en el aula. Es el vínculo y no el libro lo que transforma al niño.

Los tiempos, así como las subjetividades, se transforman. La cultura del esfuerzo y el sacrificio sobre la base de una promesa de progreso se ha debilitado notablemente. Hoy como Goldenberg³ bien señala el mandato social que arroja la cultura de este tiempo es la de la diversión. Todo el mundo debe divertirse. Conviene reparar en el “debe”, dado que el problema no está en divertirse, sino en cómo el deber le da un sentido diferente a esta acción. Deber divertirse supone que no hacerlo coloca entonces en una posición de malestar, de queja, de insatisfacción, de falla. El niño o adolescente que no se divierte entonces se enfrenta al malestar de su tiempo.

² Miller J. El niño y el saber. Conclusiones de la primera jornada de estudios del Instituto de la Infancia, 19 marzo 2011.

³ Goldenberg, M. *Violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Grama ediciones, 2011.

Este cambio en la cultura supone un cambio de ritmo, que hace todo más veloz, más interactivo, más multimedia. Todo lo que nos rodea se ha vuelto 2.0 y con ello, las interacciones no admiten espera, no hay pausa. Las barreras que diferencian los espacios, así como los límites cada vez son más tenues. Y es allí, con niños nacidos en un entorno que se mide más por megabyte que por segundos que el docente debe operar.

Este reto supone nuevas formas de respuesta que permitan que la escuela siga teniendo vigencia a la luz de los cuestionamientos que en torno a ella se formulan. En ese mundo donde sobre la información, pero se reducen los espacios de escucha es donde el docente puede ejercer una función especial. Ser un Otro al cual el niño o adolescente pueda dirigirse. Vemos pues padres que constantemente preguntan al niño dónde se encuentra o qué hace, pero no qué le pasa.

En el cierre de un trabajo grupal realizado con docentes de una escuela lasallista, una de ellas dijo una frase que me impactó profundamente: “soy buena docente porque sé escuchar”. Es recurrente pensar que la docencia se parece a un proceso de llenado, donde el niño llega como un recipiente vacío a ser colmado por el docente. El docente imparte lo que aprendió en la universidad, tiene un título que lo acredita para ejercer esa función. El niño no titulado por nadie deberá aceptar lo que se le da ¿suena un poco injusto no?

Asociamos rápidamente la imagen de profesor con la capacidad de transmisión, (muy valiosa) pero rara vez lo vinculamos con la de escuchar. ¿Qué tienen que decir los niños? ¿Acaso fueron a la universidad? Ciertamente los niños no tienen estudios superiores, pero, como se ha dicho antes poseen un saber no sabido.

Parece que en el lugar de impartir se mira la relación con los estudiantes de forma vertical, donde el conocimiento solamente desciende de arriba (el docente) hacia abajo (el estudiante). Escuchar por su parte supone una relación horizontal, de reconocimiento entre semejantes.

La escucha invita al otro a acercarse, pues siente que existe, que puede ser tomado en cuenta y da así lugar a un vínculo. Y es desde allí, en lo relacional que algo provechoso puede construirse en el proceso educativo.

Un maestro no es un recipiente de conocimiento, pero sí un facilitador del aprendizaje. No es un ser invulnerable, pero sí un humano sensible a su realidad, no es un océano de conocimiento, pero sabe cómo hacerse preguntas y encontrar respuestas.

María Antonieta Izaguirre⁴ enfatiza la dificultad que supone el paso de la mera enseñanza a la transmisión, dado que cuando en el aula algo se transmite y que ha pasado por el sujeto no es cuantificable. No encontramos en la escuela frente a la demanda social de validar, contrastar y medir cuáles son los métodos más eficaces. Siempre nos veremos confrontados con esa dimensión de lo que el otro debe construir. Independientemente del lugar jugado por los docentes el niño deberá hacer un esfuerzo que le permita dar con su saber. Freud decía

⁴ Izaguirre, M. *Psicoanálisis con niños y niñas*. 2da. Ed. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2007.

“dejemos que nuestro infantil investigador conquiste tempranamente la experiencia de que todo saber es fragmentario y que en cada uno de sus grados queda un resto sin solucionar”⁵.

Hoy corresponde hacer del espacio escolar uno que permita a cada niño y adolescente vérselas con eso que queda pendiente de sí mismo y llegar a arreglos. No obstante, lo decisivo a comprender es que los arreglos subjetivos que deben darse no pueden ser hechos por los adultos.

Cada vez es más frecuente encontrar padres que encarnan guerras a muerte con los docentes de sus hijos por la puntuación en una tarea escolar. Asumiendo para sí lo que es la experiencia del niño y en algunos casos llevando esto al punto de ser los padres quienes realizan la tarea para evitar la experiencia de fracaso. La escuela involucra a los padres entonces de un modo en que ya no sólo tiene que ver con el niño, sino que la forma en que los padres son vistos y valorados por los demás también se pone en juego.

Lamentablemente los padres no se implican en la escuela con la intención de informarse y facilitar procesos a sus hijos, sino que por el contrario se ven tomados por la escuela olvidando en muchos casos que a quien concierne de forma principal lo que allí sucede es al niño. Es desde este lugar que la experiencia de fracasar resulta inconcebible, y los padres asumen cargas notables de responsabilidad para evitar al niño la experiencia del displacer. No se pretende con esto hacer una invitación a establecer la frustración como política escolar, sino de permitir que el niño en su recorrido se encuentre con la experiencia de la vida, donde en ocasiones se acierta y en otras no.

La escuela que tuvimos y la de nuestros padres fue sin lugar a dudas mucho más punitiva que la que tenemos hoy, y probablemente batallamos con el temor de que esta continúe y se repita. No se trata de hacernos ilusiones con que la escuela de hoy sea ideal, sino de hacer un espacio para preguntarnos por lo que ha sido nuestra experiencia en la escuela como estudiantes, indistintamente de si somos padres, docentes o sencillamente personas.

En los tiempos que corren toca hacer un espacio para mirar la escuela como un lugar que necesita implicar a los niños. Debe ser este un espacio menos diseñado para complacer a los padres y sus aspiraciones, y más orientado a una experiencia que abra el horizonte del pensamiento a los niños. Retomando el ejemplo de las tareas escolares, vemos al menos como en Venezuela muchos padres y docentes valoran la calidad de la educación que reciben los niños por el volumen y complejidad de las tareas que se les asignan a estos.

Poco nos preguntamos si los niños que se forman en las aulas son buenas personas, o si sencillamente se sienten tomados en cuenta. La subjetividad de este momento histórico parece articularse en relación a lo fugaz, lo efímero, lo multitasking y por más que esto sea algo que nos aterre parece inevitable. Sin embargo ¿está todo perdido?

No está todo perdido, los cambios siempre generan efectos y muchas veces el impacto que estimamos puede parecer aterrador, no obstante, hay que partir de una premisa: no se puede

⁵ Freud, S. *Obras completas*: Análisis de la fobia de un niño de cinco años. 4ta. Ed. Madrid: Biblioteca Nueva; 1981.

tapar el sol con un dedo. En virtud de ello, y reconociendo que en efecto no somos capaces de impedir que la tecnología avance y arroje nuestra cotidianidad, debemos entonces pensar cómo hacer para que estos elementos no acaban por degradar la calidad de vínculos e interacciones que tenemos.

Es allí donde la escuela tiene todo un camino por andar, orientado en la apertura de espacios para pensar lo que sucede. Más allá de los contenidos formales, de lo que se trata es de enseñar a pensar la vida. Abrir momentos en los que se pueda discutir de lo que va sucediendo a la velocidad del rayo. Eso de lo que parece que ya no tiene sentido conversar, sea aquello que la escuela y los docentes inviten a pensar. Construir esa pausa en medio del ruido de la información haría posible lo que los silencios a la interpretación musical. De no ser por los silencios solamente tendríamos ruido. Son las pausas organizadas, a ritmos constantes las que permiten la sensación de sonidos que progresivamente adquieren la dimensión de melodías y música. Pero no basta solamente con el ruido para la música, ni tampoco puede darse esta, si sólo impera el silencio.

La subjetividad de este tiempo parece apuntar en la dimensión del mostrar más que el pensar. Interrogarse, cuestionar y no tomar lo primero que se ofrece es una práctica subversiva de la que la escuela requiere hacerse parte. Tradicionalmente la respuesta a lo novedoso ha sido de rechazo, de escándalo, y ello si queremos vincularnos con los niños y adolescentes de esta época requerimos abandonar las posiciones que causen cierre para generar las que posibiliten la apertura.

Que el diálogo sea una constante, permitiendo hablar sobre lo diferente y sus implicaciones y riesgos puede tender puentes que faciliten que los lazos sociales no se quiebren. Es determinante para aproximarnos a nuevas formas de subjetividad dejar caminos abiertos, a través de los cuales las interrogantes puedan circular.

No se trata de que los docentes, padres y familias se transformen en nuevos adolescentes, o que cambien sus modalidades por completo. Los niños y adolescentes identifican rápidamente cuando se trata de una impostura y si la aproximación que se tiene es para controlar.

Cómo mantener los vínculos más allá de las pantallas es el gran reto. Esto supone abrirnos a la experiencia de conectarnos no desde la barrera que el conocimiento pone, estableciendo la diferencia entre quien lo posee y quien no, sino abriendo a la puerta de la construcción y descubrimiento de un saber que es dialéctico.

Para que ese acercamiento sea posible es necesario disponer de un interés genuino por aquello que a los niños y adolescentes interesa, independientemente de cuan poco significativo sea en principio para los adultos. Sólo de este modo, los niños y adolescentes pueden tener la confianza de abrir su mundo a nuestros ojos.

Desde una relación de ida y vuelta, pero ocupando un lugar que invita a pensar la experiencia es entonces posible una transferencia, suposición de un saber que permite descubrirse.

Referencias

BBC Mundo. Río 2016: Julius Yego, el atleta autodidacta que aprendió a lanzar la jabalina en YouTube y ahora es subcampeón de las Olimpiadas [Sitio en Internet]. Disponible en <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37147317>. Consultado: 19 de abril de 2018.

Miller J. El niño y el saber. Conclusión de la primera jornada de estudio del Instituto del Niño, 19 de marzo de 2011.

Goldenberg, M. Violencia en las escuelas. Buenos Aires: Grama ediciones; 2011.

Izaguirre, M. Psicoanálisis con niños y niñas. 2da ed. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana; 2007.

Freud, S. Obras completas: Análisis de la fobia de un niño de cinco años. 4ta ed. Madrid: Biblioteca Nueva; 1981.

PAPEL DE LAS MUJERES EDUCADORAS EN LAS ESCUELAS LASALIANAS DEL SIGLO XXI

Workenesh Ayele
Ethiopian Catholic University - La Salle
wayele@gmail.com

Desde la creación del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas hace más de trescientos años, se viene realizando la gran misión de dar una educación humana y cristiana a los niños. El presente exige lanzarse más profundamente en aguas desconocidas en un esfuerzo por garantizar que la vitalidad de la misión se mantenga en el contexto actual para que pueda ser más adecuada a la hora de dar respuesta a las necesidades del momento presente.

Es un proceso que comenzó reconociendo la existencia de nuevas realidades y circunstancias que deben ser tenidas en cuenta y a las cuales debe dársele una respuesta apropiada. Por una parte, las personas a las que nos dirigimos están siempre cambiando, y en consecuencia las prácticas también deben evolucionar para satisfacer sus necesidades. El mundo ha sufrido grandes cambios en los últimos tres siglos. Aunque la naturaleza humana no ha cambiado, ha habido grandes avances en la tecnología que han revolucionado totalmente la forma en que viven las personas comunes.

No todo el mundo ha conseguido los beneficios del progreso tecnológico en la misma medida, sin embargo, es posible afirmar que la tecnología ha hecho avances, en mayor o menor medida, en todas las sociedades. El resultado ha sido la creación de nuevas expectativas, así como nuevas comprensiones del mundo en que vivimos. Gracias a la red mundial (www), existe una velocidad de intercambio de información sin precedentes que permite el acceso instantáneo a dicha información, la cual puede ser utilizada tanto para fines buenos como malos. La globalización es un fenómeno innegable y la naturaleza altamente interconectada del mundo actual, que habría sido casi impensable hace unas pocas décadas, ha brindado oportunidades ilimitadas a innumerables personas. Pero al mismo tiempo, han surgido nuevas amenazas pues la tecnología ha desencadenado el poder de individuos y grupos de una manera nunca antes experimentada.

¿Cómo abordar mejor las realidades de este mundo radicalmente transformado y hacerlo de manera que podamos estar seguros de mantenernos fieles al espíritu de la Misión tal como la concibió el Fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas? Este es el gran reto. La llamada a penetrar en aguas más profundas e ignoradas es una invitación a ir *más allá* de las fronteras de lo que el Instituto hasta ahora ha entendido que era su misión. Se trata de cuestionar la relevancia de sus servicios educativos en el "clima" actual y pararse a reflexionar sobre lo que podría estar haciendo para alcanzar un orden social más justo. Para lograr este objetivo, cada uno de los diferentes actores en el proceso educativo tiene sus propios roles que desempeñar. El propósito de este ensayo es reflexionar críticamente sobre las formas en que las mujeres educadoras / docentes pueden contribuir a revitalizar la Misión Lasaliana.

¿Por qué el enfoque específicamente en las *mujeres* educadoras? ¿No tienen los profesores *en general* una contribución valiosa? Estas fueron algunas de las preguntas que me hice cuando comencé esta reflexión (podría sentirme justificada por pensar de esta manera ya que mis antecedentes no están en la educación, aunque tengo algo de experiencia en la enseñanza). Me di cuenta que ni una sola vez me había considerado a mí misma como una maestra "mujer" y nunca asocié el hecho de ser mujer con el trabajo que hacía como maestra. Luego me surgió una pregunta sutil: "¿Pienso (yo) que, en general, los hombres y las mujeres enseñan de la misma manera?". Tampoco había pensado en eso. Recordé a aquellos de mis maestros que no me habían impresionado en modo alguno en comparación con los que habían dejado en mí una impronta duradera. Advertí que los dos sexos estaban presentes en ambos grupos en la misma proporción, lo que me llevó a la conclusión de que el género per se no era significativo para evaluar a mis maestros. Al mismo tiempo, pensé que la solicitud expresa de abordar el papel de las maestras *mujeres* podría verse enmarcado en una realización (por parte de personas más experimentadas) que podrían encontrar atributos *específicos* en ser femenina que se prestaran particularmente bien para revitalizar el Mision Lasaliana.

Quisiera comenzar analizando el significado de "educación" y también el significado de "maestro".

En primer lugar, la educación. La palabra aparece en la agenda de desarrollo global (bajo SDG 4, Educación de calidad). Se ha considerado lo suficientemente importante como para mencionarla como uno de los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible para el período anterior a 2030. La implicación es que la "educación" en muchas naciones y especialmente en los países en desarrollo, es de una calidad inferior.

En muchos de estos países se ha constado una crisis de aprendizaje global que tiene consecuencias negativas para la sociedad en general. A un nivel aún más fundamental, el diálogo sobre "educación" debe comenzar con la interpretación de la palabra en sí. Con demasiada frecuencia, se interpreta de forma restringida para que signifique únicamente "adquisición de conocimientos". No tiene en cuenta el proceso para desarrollar las capacidades emotivas de las personas, de ser capaz de responder con empatía o compasión. Esta deficiencia se está manifestando en generaciones sucesivas de personas que han pasado por un sistema de educación que le da poco o ningún valor al desarrollo de *todas* las facultades.

Al poner un énfasis excesivo en el intelecto, el sistema de educación ha llevado a la creación de profesionales brillantes y altamente capacitados técnicamente que, sin embargo, tienen una "desconexión" con las realidades vividas por otros. No pueden ver el dolor o las luchas de otras personas. Tales personas carecen de formación humana integral. Es como si en el proceso de la educación formal se hubiera enseñado inadvertidamente a las personas a desaprender las inclinaciones y los valores humanos innatos. En el contexto del que provengo, pienso que este es uno de los principales desafíos que la escuela lasaliana del siglo XXI tiene que afrontar. La mayoría de las mujeres están naturalmente dotadas de un sentido más profundo de intuición y empatía, y nuestro papel será hacer de las escuelas y universidades donde trabajamos o enseñamos, un lugar más humano para todos.

A continuación, quiero abordar *cómo* se está realizando la educación, lo que me lleva a la cuestión de los maestros. En el entorno escolar, ellos son los principales responsables de educar / enseñar. ¿Cómo es su preparación? Se está constatando una crisis de aprendizaje global, especialmente en los países en desarrollo, por tener maestros mal preparados que están poco cualificados, mal pagados, subvalorados y sin apoyo. Para mejorar el resultado del aprendizaje de los alumnos, se recomendó reclutar y conservar a más y mejores maestros. Las habilidades y otras formas de capacitación podrían llegar a tener que recorrer un largo camino para remediar las deficiencias técnicas. Sin embargo, incluso después de abordar las deficiencias técnicas y producir maestros que cumplan con el estándar requerido (es decir, aquellos que están debidamente cualificados en su conocimiento de la materia y también pedagógicamente), el problema puede no detenerse allí. Conseguir maestros apasionados por la enseñanza es otro desafío. Muchos maestros no sienten la llamada (vocación) para enseñar. En consecuencia, lo hacen sin pasión, a veces casi a regañadientes, su estilo de enseñanza es monótono, no tienen inspiración y no logran inspirar a sus estudiantes. Por lo tanto, la mayor crisis radica en el hecho de que muchos de los que están enseñando lo hacen sin tener la vocación para hacerlo, y esto se aplica tanto a hombres como a mujeres.

De hecho, en mi propia sociedad hay una creencia errónea de que uno elige convertirse en maestro solo cuando todas las demás opciones han fallado. Imagine el impacto de tener a tales maestros responsables de formar las mentes y los corazones de las generaciones venideras. ¿Qué se puede hacer al respecto? Se deben hacer esfuerzos para educar a la gente a través de una variedad de medios (programas de radio, programas de teatro, etc.) que ayuden a revertir las percepciones erróneas sobre la profesión docente y hacer que las personas entiendan su valor. Los maestros deben formarse adecuadamente a través de programas de capacitación apropiados (colegios de capacitación de maestros) y ayudarlos a discernir si tienen vocación para enseñar. Es necesario preparar a los maestros a enseñar no solo desde la cabeza sino, lo que es más importante, desde el corazón. El aporte de las mujeres para *inspirar una enseñanza apasionada* será un aporte importante para la escuela lasaliana del siglo XXI.

Anteriormente mencioné la necesidad de formar estudiantes para que puedan relacionarse fácilmente con temas que están fuera de los límites de su educación formal en el aula. Hay que ayudar a los estudiantes a tomar conciencia y desarrollar interés en temas más amplios de utilidad social y aprender a verse a sí mismos, no aparte sino como parte del tejido social. Como educadoras, debemos ser conscientes de la difícil situación de las personas vulnerables en la sociedad, incluidas las jóvenes y las mujeres que podemos o no conocer personalmente y ayudar a sensibilizar a otras personas sobre las injusticias que sufren. No debería existir una separación artificial entre el aprendizaje que tiene lugar en las aulas y lo que sucede fuera del recinto escolar. En particular, a las mujeres educadoras les corresponde abogar por un cambio positivo en aquellas situaciones donde los derechos humanos básicos de las mujeres y de las niñas son totalmente ignorados (falta de acceso a la educación, matrimonio forzado y otras prácticas tradicionales perjudiciales que se cometen contra ellas).

Por lo tanto, la escuela lasaliana del siglo XXI no debe ser un espacio cerrado y aislado del resto de la sociedad. Las maestras deben entender su papel para trascender la enseñanza en el aula y ser solidarias con todos los que sufren indignidad y son víctimas de violencia. También han de unir fuerzas con todas las demás personas involucradas de la sociedad (hombres y mujeres) y participar

en el debate público para abogar por un cambio social positivo para todas las mujeres. De esta manera, pueden convertirse en agentes de cambio para el bien de la sociedad en general, liderando con su ejemplo y convirtiéndose en modelos de conducta especialmente para sus alumnas.

Las niñas y las mujeres jóvenes que provienen de sociedades sometidas a una fuerte dominación cultural masculina habrán de ser apoyadas y alentadas para desarrollar su autoconfianza y fomentar sus talentos con el fin de alcanzar su pleno potencial dado por Dios. Estas mismas mujeres educadoras también tienen un papel que desempeñar en la educación de los hombres en tales sociedades, quienes a su vez son víctimas en forma diferente. A través de sus esfuerzos por involucrar a los hombres en el diálogo social relacionado con los problemas de las mujeres, ayudan a cerrar la brecha en la mutua comprensión. En cierto modo, el papel de las maestras puede compararse al de los pacificadores. Al actuar de esta manera, reflejarán el valor central lasaliano de "comunidad inclusiva".

Las mujeres educadoras tienen el deber de ayudar a guiar la orientación del diálogo social a través de sus ideas y sugerencias para lograr más indicadores de desarrollo humano y progreso social. En los países en vías de desarrollo, el precio del "desarrollo" tiene un alto costo humano que puede simplemente ser ignorado por ser considerado como un mal necesario. ¿Pero tiene que ser así? La cantidad de edificios de gran altura o autopistas, o cualquier otra cosa que sea visualmente impresionante puede cambiar el paisaje físico, pero ¿debería tomarse como la "regla de oro" para medir el progreso social? Hay muchos otros ejemplos en los que se adoptan indicadores más bien superficiales sin pensarlo dos veces. Si tomamos el caso de Etiopía, el número de institutos de educación superior ha aumentado espectacularmente en los últimos quince años. Así pues, la inscripción de estudiantes mujeres en estas instituciones es una tendencia muy alentadora dadas las condiciones socioculturales del país.

Sin embargo, cabe observar que el mero hecho de citar el aumento de la inscripción puede no dar una imagen real, sino una visión sesgada. Un mejor indicador que ha sido sugerido es evaluar el nivel de aprendizaje efectivo que tiene lugar en los estudiantes. Significa que la "regla de oro" que se está aplicando para medir el "progreso" puede no ser la correcta y que los indicadores de desarrollo deben ser revisados. La idea de un "índice de felicidad" es muy remota para muchas sociedades, pero yo planteo este punto para subrayar la importancia de las *personas* en el proceso de desarrollo. Lo que se observa con frecuencia es que las personas son relegadas a los márgenes y son consideradas como lo menos importante en todo este proceso. La pregunta que hay que hacer es: "¿Para quién es el desarrollo, si no es para las personas?".

La escuela lasaliana del siglo XXI debe poner de relieve esta realidad alentando una forma de pensar radicalmente diferente en sus alumnos y humanizar todo el proceso de desarrollo social. El papel de las mujeres educadoras a este respecto podría ser significativo. Por su capacidad innata para ver esas mismas realidades a través de diferentes ópticas, pueden ayudar a dirigir el diálogo sobre el desarrollo, haciéndolo más centrado en las personas y menos en la apariencia visual. Hay algo más. En algunas sociedades se nota un impulso por pensar en equiparar el "desarrollo" con todo lo moderno, tener casi un desprecio por el pasado y las tradiciones, pensar que eso es atrasado y no reconocerle nada positivo. Tal "desarrollo" no tiene en cuenta la sabiduría acumulada por las generaciones pasadas y no puede o no quiere aprender las lecciones de la historia. Eso está fuera de lugar y se comete una gran injusticia con los jóvenes por no comunicarles su propia historia y

la de los demás. Con respecto a la propia historia, se podría inculcar en los jóvenes un sentimiento de orgullo positivo y aumentar la confianza en sí mismos, incluso para aprender.

Así como existen diferentes estilos/métodos de enseñanza, así también los estudiantes difieren en su capacidad de aprender. Lo que funciona para un grupo de alumnos puede no ser efectivo en otro. Corresponde a los buenos maestros llegar hasta sus estudiantes "allí donde están" (no donde uno desearía que estuvieran). Eso requiere entrenamiento, pero también intuición. La escuela lasaliana del siglo XXI debe tener en cuenta esta realidad y estar dispuesta a trabajar con los estudiantes respetando su individualidad. Albert Einstein denunció la educación formal y se cuenta que dijo que ¡odiaba la escuela y que la escuela lo odiaba a él! Además, añadía: *"Todo el mundo es un genio. Pero si juzgas a un pez por su capacidad para trepar a un árbol, vivirá toda su vida creyendo que es estúpido"*. Sus palabras son una fuerte advertencia de que muchas personas que han sido descartadas como "fracasos" pueden haber sido falsamente etiquetadas.

El instinto maternal y la consigna "las personas primero", que son una segunda naturaleza en muchas mujeres, les da a las maestras una ventaja adicional que les permite ver más allá del fracaso aparente para sacar a la luz el talento oculto. El mundo de hoy está lleno de nombres de todo tipo de enfermedades y trastornos que probablemente siempre han existido. Anteriormente, sin embargo, el nivel de conciencia para tales condiciones era bajo, pero en estos tiempos cultos hay una conciencia mucho más elevada. Como resultado, podría existir la tentación de etiquetar a los niños que se desvían de la norma como que sufren de este o aquel trastorno, para tratar de explicar su bajo desempeño académico o su comportamiento errático por debajo del promedio de su entorno escolar. En la escuela lasaliana, el valor fundamental del "respeto a las personas" debe comenzar por considerar a cada estudiante como único, insustituible y, sobre todo, *susceptible de ser educado, incluso cuando eso signifique tener que recorrer una distancia adicional*. Esta declaración de un educador lasaliano experimentado: *"... Usted es un maestro lasaliano. ¿No sabe que debe subir la montaña para alcanzar a los niños?"*, lo resume muy bien.

Si todos los niños / jóvenes son susceptibles de ser educados, ¿cuál es el contenido de lo que deberían aprender y cómo deberían aprenderlo? En cuanto al contenido, debe ser concretamente relevante para su vida, ya sea en el plano académico o desarrollando sus habilidades sociales. Su educación debe infundir en ellos el sentido de provenir de una comunidad y el sentido de pertenencia que conlleva una responsabilidad compartida de resultados positivos y negativos. Se comienza pensando en la "comunidad" como la propia vecindad inmediata, pero no se detiene ahí. Es necesario ayudar a los estudiantes a desarrollar una perspectiva global y una preocupación por los problemas globales más allá de sus propias preocupaciones personales. Puede que no haya guerra aquí, pero existe en otros lugares. La experiencia humana tiene un lenguaje universal; una persona no necesita hablar árabe para comprender las penas de las familias en Siria u otras zonas en conflicto asoladas por la guerra, o la difícil situación de los migrantes y refugiados que hablan idiomas diferentes a los suyos. Esta dimensión social de la educación lasaliana podría brindar el tipo de formación necesaria que permita a las personas relacionarse en términos humanos con lo que sucede más allá de sus propios límites particulares (mentales, geográficos, etc.). En cuanto a cómo transmitir el conjunto de habilidades para la vida, también aquí se debe tratar de llegar a las personas *donde están* y usar medios a los que puedan fácilmente acceder o preferir.

Se necesita “sintonizar” con los jóvenes y familiarizarse con cosas como las redes sociales y comprometerse con ellas de una manera que cautive su atención. Estas capacidades no necesariamente se enseñan, sino que son de naturaleza más intuitiva. También es necesario cerrar la brecha entre lo que se enseña en las aulas y las realidades de la vida de los estudiantes, ya que las lecciones que se enseñan únicamente a partir de libros de texto no logran conectar con los estudiantes. Imagine una clase de TIC sin que ninguno de los estudiantes tenga acceso a un ordenador (de hecho, este es un escenario realista en muchos lugares donde las instalaciones físicas para aprender bien están ausentes). Eso puede hacer que los estudiantes se “desconecten”, incluso aquellos con un intenso deseo de aprender. Por lo tanto, la escuela lasaliana del siglo XXI también debe ser una instalación bien equipada con todos los recursos técnicos necesarios para permitir un aprendizaje efectivo. De igual modo, debe prestar atención para satisfacer todas las demás necesidades humanas básicas y ser un ambiente de aprendizaje confortable para todos sus estudiantes.

Referencias

United Nations. Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. 2015. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

Learning to realize education's promise. World Bank education report (2018).
Doi: 10.1596/978-1-4648-1096-1

Accountability in education: meeting our commitments. Global education monitoring report 2017/8. (UNESCO)

Lasallian education: which kind of education is it? By: Edgar Hengemüle, FSC. Published by Saint Mary's University, Institute for Lasallian Studies, Winona, Minnesota 55987 USA. (2016)

Proceedings of the first Alexander von Humboldt Conference in Ethiopia. *“Inspiring and empowering women scientists/scholars for active engagement in their professional career”*. 15-16 January 2016, Addis Ababa, Ethiopia. Published by Ethiopian Academy of Sciences.

Circular 461. Associated for the Lasallian Mission...and act of HOPE. <https://lasallian.info/wp-content/uploads/2015/09/Mini-Circular-461.pdf>

**CONSTRUYENDO ESCUELAS LASALLISTAS
PROTECTORAS DE LOS DERECHOS DEL NIÑO:
EL DESAFÍO DE EDUCAR
EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD EN EL PERÚ**

Rosa Agama
Tarpusunchis La Salle Bolivia Perú
ong.tarpusunchis@lasalle.org.pe

Un chico le pega a sus compañeros, la maestra cita a los padres, les llama la atención, la madre no acepta que su hijo tiene problemas de conducta. Grupos de alumnos se pelean, simplemente porque son de equipos de fútbol diferente. Hay niños que llegan al colegio sin comer, o sin dormir porque salieron a vender caramelos hasta muy noche. El profesor encontró marihuana en la mochila de uno de sus alumnos. Una niña camina despacio, la maestra se da cuenta en el recreo que ha sido golpeada con alambre y tiene la espalda llena de heridas. La niña de tercer grado, nuevamente llegó con moretones en el cuello, es posible que otra vez fuera abusada.

No son cosas que pasan todos los días en todas las escuelas. De más está aclararlo. Pero pasan. Cada vez más. Y el mayor peligro es que ciertas situaciones, totalmente anómalas, se terminen naturalizando. ¿Hasta dónde se puede exigir rendimiento, respeto, tolerancia, justicia en este contexto?

Ante esta realidad, ¿cómo está enfrentando la escuela lasallista la vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes?

La presente ponencia, toma aspectos reuniones y entrevista con los diferentes actores que interactúan en cada una de las instituciones. Asimismo, de nuestro trabajo permanente en cinco escuelas lasallistas, ubicados en zonas vulnerables del Perú.

Ser niño y niña en el Perú

La vida cotidiana de muchas familias en el Perú transcurre en un contexto social de pobreza y/o pobreza extrema, situación reflejada en múltiples carencias, no solo materiales sino también intangibles, que dificultan y/o impiden a sus miembros satisfacer dignamente sus necesidades básicas de salud, vivienda, alimentación, educación, afecto y protección, entre otros, para garantizar el desarrollo integral de sus niños, niñas y adolescentes. La búsqueda de recursos para satisfacer esas necesidades básicas, responsabilidad que con frecuencia es incluso asumida por los niños/as y adolescentes, genera un clima de tensiones, conflictos y limitaciones de diverso tipo, puesto de manifiesto en ocasiones a través de la violencia (verbal, psicológica y física), la ausencia emocional de los padres, el abandono, etc. Estas situaciones inevitablemente deterioran los vínculos afectivos familiares, afectando la salud física y emocional de todos sus miembros; siendo especialmente vulnerables los niños, niñas y adolescentes. A estos modelos inadecuados de relaciones familiares pueden sumarse conductas negativas

ofrecidas en el entorno social y comunitario más cercano de los y las menores, causados posiblemente por la situación de pobreza, llevando en muchos casos a prácticas no saludables como la comercialización y consumo de drogas, alcoholismo, pandillaje, delincuencia y abuso sexual, entre otras. Hay además debilidad del tejido asociativo comunitario y poca capacidad e interés de brindar protección a los niños, niñas y adolescentes. Existen pocos servicios estatales y comunales en el país que protejan a la infancia y a la adolescencia del riesgo al que están expuestos, generalmente las intervenciones y/o programas, iniciativas e incluso servicios estatales, están concebidos para la reacción frente a las vulneraciones de derechos, pero pocas veces actúan antes y con carácter preventivo. Los espacios de participación y protagonismo de los propios NNA son escasos. En cuanto a la escuela, ésta se asume como promotora de aprendizaje (de los contenidos curriculares) y no como impulsora del desarrollo integral de los NNA. Gran parte de Instituciones Escolares carecen de formación y/o metodologías claras para la identificación de las situaciones de riesgo en las que puede encontrarse el alumnado, encontrando además dificultad en el establecimiento de vínculos con la familia o la misma promoción de la participación de los NNA en la propia institución.

¿Cada escuela es un “mundo diferente”?

Las escuelas lasallistas que se ubican en contextos de vulnerabilidad son:

- *Signos de Fe-San Juan de Lurigancho.* El colegio está ubicado en el Asentamiento Humano Manos de Dios, caracterizado por su alta vulnerabilidad (delincuencia, sicariato, pandillaje, alcoholismo, droga). Creada en medio de los cerros. El colegio ha permitido generar un espacio seguro de aprendizaje para los niños y las familias.
- *Fe y Alegría N°43- Ventanilla.* Ventanilla no es un barrio urbano marginal sino una ciudad pobre. Creada en el desierto cercano al Callao -el principal puerto del Perú- alberga aproximadamente a 350 mil personas, la mayoría de las cuales viven condiciones de pobreza y extrema pobreza, en un entorno donde abunda la violencia, drogadicción, pandillaje, delincuencia y faltan espacios de participación.
- *Fe y Alegría N°77-Pisco.* Es el distrito más joven de la provincia de Pisco. A causa del terremoto del 2007 el distrito creció demográficamente, por lo tanto, los problemas de delincuencia son frecuentes, así como la violencia en sus diversos tipos.
- *La Salle Urubamba.* Ubicada al Sur del Perú, es una de las provincias de la Región Cusco. Los distritos de la Provincia de Urubamba son muy pobres, la misma que tiene una población predominantemente rural. Estos Índices de Pobreza se relacionan con una mayor proporción de la población rural, con ausencia de servicios básicos necesarios, inaccesibilidad a los servicios de salud y educación; estratos donde las Muertes Maternas, Perinatales e Infantiles son altas, debido a la existencia y persistencia de inequidades. La violencia familiar está fuertemente ligada a problemas de alcoholismo en la provincia. Siendo estos dos aspectos que enmarcan la vida de los niños, niñas y adolescentes.

- *La Salle Abancay*. Ubicada, al sur del Perú, Apurímac es uno de los departamentos más pobres y menos poblados de Perú. La exclusión y la pobreza son rasgos fundamentales de la región. Además, tiene un sistema educativo de muy baja calidad y que no considera las particularidades culturales de la población. Hay procesos de exclusión étnica (cultura, social y política, además de económica) que afectan a la población indígena.

En estas cinco realidades, los Hermanos de La Salle intervienen con su propuesta educativa.

La vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes

En el Perú la situación de vulneración de los derechos de la niñez y la adolescencia son objeto de una especial preocupación institucional, manifiesta en la defensa, promoción y respeto de sus derechos. Entre los principales problemas tenemos: la violencia sexual; castigo físico y humillante; niños, niñas y adolescentes en situación de abandono; reclutamiento indebido de menores de edad en el servicio militar; derechos reproductivos de adolescentes; trata y participación infantil.

El informe “En deuda con la niñez”¹, elaborado por *Save the Children*, presenta el Índice de Peligros para la Niñez, el cual determina en qué países existe el mayor y el menor número de niños y niñas que se están perdiendo su niñez.

En este ranking, nuestro país quedó por debajo de varios países de la región como Paraguay, Panamá, Ecuador, México, Brasil, Uruguay, Argentina y Chile; con una puntuación de 788 ocupa un preocupante puesto 103. Asimismo, el primer lugar es ocupado por Eslovenia (985 puntos) y termina con Níger en el puesto 172 (384 puntos). En el Perú, 14 de cada 100 adolescentes de 15 y 19 años son madres y/o están embarazadas. Esta cifra casi no se ha modificado en los últimos 20 años; incluso, una peor situación enfrenta las niñas y adolescentes mujeres que nacieron en zonas rurales o en la selva; o quienes no han terminado la primaria donde las cifras suben a 23, 25 y 38 de cada 100.²

¿Qué importancia tiene la escuela?

El espacio de la escuela, es uno de los más importantes en la formación de niños, niñas y adolescentes; es, junto con el familiar, fundamental para la socialización y aprendizaje; es donde se debe educar para una vida en democracia. La escuela está llamada a cumplir este rol, es un lugar privilegiado para aprender no sólo conceptos esenciales sobre derechos y deberes, sino la manera de ejercerlos. El compromiso de la escuela está centrado en su contribución al desarrollo integral y no solo instructivo de los niños, niñas y adolescentes, con un enfoque de ejercicio de derechos. Su rol como espacio de

¹ Ver: http://savethechildren.org.do/wp-content/uploads/2015/08/EndofChildhood_Report_2017_SPANISH.pdf

² Ver: <https://publimetro.pe/actualidad/noticia-peru-uno-paises-que-registra-mayores-peligros-infancia-61740>

aprendizaje y convivencia democrática implica la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente de niñas, niños y adolescentes. En un contexto nacional signado por las condiciones de pobreza en que vive gran parte de nuestra población, una violencia social extendida y la vulneración creciente de derechos, especialmente de los niños, niñas y adolescentes, se torna más crítico aún que la escuela pública fortalezca su rol de promoción, protección y vigilancia.

¿Cómo enfrenta la escuela lasallista en el Perú la vulneración de los derechos del niño?

Si un niño no rinde, es porque en casa tienen muchos problemas... como maestros, a veces nos sentimos cortos para enfrentar la problemática de cada niño, hacemos nuestro esfuerzo, pero a veces, no podemos resolverlo... (Profesor del Colegio Signos de Fe).

El Artículo 29 de la Convención de los Derechos del Niño, impone claramente la obligación de fomentar el respeto de los derechos humanos, el respeto de los padres, de la cultura propia y ajena, de la diversidad y de la igualdad de los sexos. En un contexto actual, donde las cifras de feminicidio, de abuso sexual hacia niñas va en aumento³, existe la necesidad imperativa e impostergable de educar a los niños para la tolerancia, el respeto de los demás, de la paz y de la democracia. Sin embargo, lo que es claro hay incapacidad de nuestro sistema educativo de reconocer este imperativo. En nuestras escuelas, podemos señalar que existe barreras que impiden la transversalización del enfoque de derechos de la infancia, barreras ante la cual debemos luchar:

- *Ausencia de una atmósfera democrática:* Fomentar el respeto de los derechos humanos es una necesidad que no se satisface simplemente incluyendo el tema en los planes educativos o, al menos, esta inclusión no constituye el factor esencial. La democracia no se puede enseñar en una atmósfera antidemocrática. El carácter mismo de la vida escolar en nuestras escuelas debe estar impregnado de los principios democráticos. Si se enseña a los niños a respetar y a apreciar a los demás, es indispensable que ellos mismos vean, en su experiencia escolar, que se los respeta y aprecia. El aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela no está determinado solamente por el programa oficial de estudios, sino también por la enseñanza extracurricular que se verifica mediante las observaciones y experiencias cotidianas del niño y las oportunidades que se le brindan de intervenir y participar. Los principios que se enseñan en la educación sobre los derechos humanos deben ser puestos en práctica por la escuela misma. Sobre este aspecto, implica un gran trabajo por desarrollar con los maestros, debido a que su formación tradicional, impide avanzar hacia esta idea.

- *Falta de instrumentos útiles:* Si se desea incluir la educación sobre los derechos humanos en los programas de estudio, es indispensable que se pongan a disposición de los docentes los materiales e instrumentos que los han de ayudar a desempeñar su tarea. Si bien el Estado, formalmente, está obligado a desarrollar en la currícula escolar los temas de Derechos Humanos; a muchos maestros les falta conocimientos o la familiaridad

³ El 72% de los casos denunciados de violación sexual fueron cometidos contra personas menores de 18 años de edad. Otro dato, es que cada día, 4 niñas entre 9 y 13 años dan a luz a su primer hijo o hija. Este abuso sexual al que fueron sometidas, trunca el futuro de cientos de niñas que quisieran haber tenido otra experiencia de vida. (<http://larepublica.pe/sociedad/1208709-dia-internacional-de-la-mujer-en-el-peru-cada-dia-4-ninas-entre-9-y-13-anos-dan-a-luz-a-su-primer-hijo-producto-de-un-abuso-sexual>).

con el tema y, no disponen de elementos de apoyo válidos, encontrándose en dificultades para poder enseñar con eficacia. Finalmente, se enseña los derechos humanos como una materia que tiene que ver exclusivamente con las situaciones del mundo exterior. Precisamente, con el proyecto inculcamos a que los docentes pueden utilizar las oportunidades que se presentan cotidianamente de explorar de qué manera se respetan los derechos de los miembros de la comunidad escolar como un instrumento eficaz para ayudar a los niños a comprender tanto sus derechos como sus obligaciones en relación con los demás. En general, es necesario enfatizar de que los derechos de los niños, no constituyen una materia independiente, sino que, al contrario, son un tema que se volverá a repetir en los programas de estudio de muchas disciplinas: por ejemplo, se puede utilizar la geografía para investigar la cuestión de la desigualdad de acceso a los recursos; en las clases de biología, se puede alentar a los niños a enfocar los problemas relativos a la experimentación genética y al derecho a la vida de los bebés discapacitados; en las lecciones de química se puede abordar el efecto de la contaminación ambiental y el derecho a la salud. Es a ese nivel de profundidad a lo que es necesario llegar.

- *Carencia de formación:* Para nosotros es claro que los docentes necesitan una formación específica sobre los derechos humanos y asistencia para aprender a enseñar los derechos. Una tarea importante que tenemos a partir de nuestra intervención es la necesidad de que los y las maestros tomen conciencia de la importancia de mantener en la escuela un comportamiento coherente con el respeto de los derechos humanos que ellos mismos enseñan. No se pueden aceptar actitudes ofensivas o violentas para con los niños en una escuela que se propone fomentar la tolerancia, la comprensión y el respeto de los demás.

Las escuelas lasallistas que atienden a la población escolar de contextos de alta vulnerabilidad, están marcadas por la dinámica que se genera entre los miembros de la comunidad educativa, específicamente el docente.

Dado que muchas de las situaciones de maltrato y/o violencia sexual ocurren al interior de los hogares, y que las dinámicas propias de la vida familiar y la naturaleza misma de la violencia, impiden que los y las involucradas puedan hacer frente a estas situaciones, la Escuela se convierte en el escenario fundamental para la acción promocional, preventiva y de protección respecto a los mencionados problemas.

Sin embargo, todavía persiste la idea que el maestro debe cumplir sólo con lo que le exige el Estado, siendo que otros temas o problemáticas de sus alumnos son puestas en segundo lugar.

En cuanto a la convivencia, el aula es el lugar de referencia para los estudiantes, como espacio en donde se dan las conductas agresivas, y más aún cuando el agresor está en ese mismo lugar. Así mismo, es de resaltar que el agresor físico es de sexo masculino y en otras conductas es similar la participación entre hombres y mujeres.

Los profesores consideran que los estudiantes son más vulnerables en cuanto a las drogas y el alcohol, el embarazo adolescente, situación inversa a lo percibido por los estudiantes. Con relación al apoyo por parte de la familia, los profesores lo perciben en menor grado, y es una gran preocupación no contar con el apoyo de los padres para abordar la problemática de los estudiantes.

Los maestros son conscientes que dentro de esta realidad existe un hecho que debe tenerse en cuenta, a saber: es importante establecer mecanismos de participación, de reflexión y construcción de escenarios educativos que no solo se limiten al aula de clases sino que estén asociados a la dinámica de la escuela, con el fin de mejorar la convivencia y hacer del acto educativo un elemento significativo que aporte a los estudiantes, profesores y padres de familia no solo lo académico sino que también sea parte de una buena convivencia.

Sin embargo, la realidad difícil, los desborda. En cada aula se tiene de 38 a 40 alumnos, es difícil atender a los que presentan dificultades de relacionamientos con la misma intensidad, porque queda pendiente la expectativa de los estudiantes que están bien en los cursos.

Las Instituciones Educativas, a lo largo del país, han desarrollado también diversas iniciativas por hacer cumplir el mandato de que la escuela asuma enfoques integrales de formación y de defensa de derechos de los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo dichas iniciativas, enfrentan un conjunto amplio de barreras que retardan su cumplimiento y que son de diversa índole. Por ejemplo, existe poco compromiso por el mismo Estado de apoyar la voluntad de autoridades y docentes con dicha iniciativas; hay pocos esfuerzos por modificar la cultura organizativa de las Escuelas; no se promueve la incorporación del abordaje de los problemas planteados en los planes institucionales; no se apoya el diseño de estrategias pedagógicas que permitan desarrollar las habilidades sociales de los estudiantes; no se favorece el desarrollo de capacidades de protección y de fortalezas familiares; existe poco apoyo al esfuerzo e iniciativas vinculadas a la participación activa y organizada de los niños, niñas y adolescentes en los procesos que se dan en la escuela. Los docentes siguen siendo una voz reconocida, de allí la importancia de su rol en la educación, no solo de los niños, también de los padres y de la comunidad. Si bien son muchas las expectativas colocadas en los docentes y poca la retribución y el reconocimiento que merecen, es indispensable renovar compromisos y asumir con responsabilidad lo que les toca en cada aula, si es que realmente queremos una educación progresista, liberadora y realmente formadora de los nuevos ciudadanos peruanos.

La escuela lasallista, en estos contextos, vive nuevas tensiones socioculturales y evidencia serias dificultades para enfrentarlas. Nueva cultura escolar, nuevas familias, nuevas infancias, un marcado deterioro socioeconómico y una significativa fractura social que las pone ante conflictos para los que todavía necesita más información, formación y cambio de actitud.

Los equipos directivos no aparecen referenciados significativamente por los padres y madres, sobre todo cuando los colegios no están dirigidos por los Hermanos de La Salle directamente. Pero en general, por ejemplo, en las 05 escuelas en las cuales se interviene, hay dificultad para percibir sus responsabilidades, los protocolos y procedimientos de trabajo y comunicación, las expectativas que tienen sobre sus hijos y los aprendizajes. El docente en el aula surge como único referente, y se lo considera demandado para múltiples tareas (sociales, comunitarias, administrativas, entre otras) que exceden las específicamente pedagógicas

A pesar de estos argumentos convincentes a favor del empeño por desarrollar un modelo más participativo de la educación, nuestros colegios todavía no han comenzado a estudiar de manera adecuada los cambios necesarios para reflejar la filosofía presente en la

Convención. En más de un sentido, esto no debe sorprendernos. La idea en los maestros, con respecto a los niños, en algunos casos, siguen siendo la de concebirlos como si fueran propiedad de los adultos, que a su vez se arrogan una responsabilidad absoluta por ellos.

El reto es seguir formando a los maestros en el espíritu de la Convención, lo cual exige una profunda reformulación de la manera como trabajamos en el aula. Somos conscientes que llevará mucho tiempo, y el progreso es terriblemente lento. Pero si nos comprometemos a fomentar la democracia, el respeto y la tolerancia, así como el desarrollo del potencial de los niños, se trata de cambios que tarde o temprano deberán realizarse.

De ello se desprende que, como Congregación religiosa, debemos incidir en políticas públicas locales, regionales y nacionales, para construir un marco de principios sólidos para la educación, basados en los derechos relevantes de la Convención.

El hecho de que los maestros de nuestras escuelas tengan que lidiar con tantas cuestiones sociales, nos plantea esta pregunta ¿hasta dónde incide en el normal proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas lasallistas?

Lo peor que puede hacer la escuela en este contexto es replicar la realidad. Lo que no se ha perdido en nuestras escuelas es la idea de que la escuela debe construir posibilidades, oportunidades para todos. Las cinco escuelas donde trabajamos, tienen claro que el mejor lugar para los niños y niñas, es la escuela.

Sin embargo, el contexto nos pone ante la encrucijada: ¿hasta dónde puede o debe ocuparse la escuela y hasta dónde no? De ahí que es tan importante la libertad para trabajar, sin embargo, al maestro peruano, actualmente tiene una fuerte recarga administrativa y burocrática, que le quita tiempo y solo le permite cumplir con la enseñanza de conocimientos. Por eso, un reto importante es lograr el apoyo de las monitoras de las Unidades de Gestión Educativa (UGEL) y el trabajo en red con otros organismos e instituciones, los cuales respalden su labor, sobre todo al momento de tratar casos complejos de sus alumnos.

El hecho de que las maestras tengan que lidiar con tantas cuestiones sociales, ¿hasta dónde incide en el normal proceso de enseñanza-aprendizaje? El y la docente tiene que estar preparado para buscar soluciones sin desviar los objetivos pedagógicos. Por eso, la clave es no dejar pasar los indicios de conflicto, prevenir, evitar que evolucionen y estallen, porque cuando estallan es mucho más complejo resolverlos. No prevenir es potenciarlos.

Finalmente, es cierto que el docente es la cara visible de la escuela, la referencia de los padres, y no está mal que así sea. Lo importante es dejar en claro que, cuando una escuela funciona, es porque hay un trabajo en equipo. El docente no actúa solo, actúa con anuencia y apoyo de los directivos. Pero detrás de cada maestro existe la directora, la vice, el equipo de orientación escolar, profesores, y además se trabaja en red y articulados con otros organismos e instituciones. Hay herramientas. Por eso la importancia de diseñar y utilizar Protocolos de protección de los Derechos, lo cual permita reconocer el abuso, la violencia y el maltrato, asimismo, identificar redes de soporte ante esos casos. Nuestras cinco escuelas lasallistas, han iniciado ese proceso.

LA FORMACIÓN ÉTICA DE LOS EDUCADORES FRENTE A LOS RETOS QUE PLANTEA LA CULTURA DEL SIGLO XXI

Br. Antone Onyango Oloo, F.S.C. y Kabare Timothy Peter

La Salle Kenia

aonyango@lasalle.org

Introducción

Nuestro mundo educativo está cambiando a un ritmo muy acelerado debido a la globalización, que ofrece una gran saturación de información para consumo de nuestros jóvenes. Tanto la crianza de los hijos como la enseñanza son componentes vitales en la educación de cualquier niño, lo cual nos conduce a considerar como muy importante que los currículos escolares incluyan los valores deseados para nuestros hijos. Según un informe de la UNESCO sobre la educación moderna, los programas escolares no pueden abarcar todo lo que se puede aprender con fines personales, sociales, profesionales, éticos y culturales (UNESCO, septiembre de 2014). El informe también menciona que "los cambios culturales emergentes debidos a la modernización han creado un dilema ético y tensiones políticas en la búsqueda de un acuerdo político y social sobre qué, cómo y por qué enseñar valores aceptables que puedan ayudar a nuestros jóvenes a satisfacer las demandas sociales".

Los educadores del siglo XXI se enfrentan a la gran tarea de equilibrar los valores éticos con las demandas económicas sostenibles en la lucha contra la pobreza y el desempleo como factores clave de las normas sociales. De acuerdo con Ngang'a (2014), el cambio de paradigma en la configuración de la mente puede desempeñar un papel importante en la formación ética del individuo, ya que nuestras acciones se formulan en la mente. Aunque Ngang'a (2014) se concentró más en lo que concierne a los padres, es posible asumir el mismo cambio de paradigma y aplicarlo a los maestros, de quienes se espera que inculquen el pensamiento crítico basado en los sistemas educativos predominantes que ellos están implementando.

Al analizar la visión global sobre el aprendizaje del siglo XXI, la UNESCO (noviembre de 2015) identifica la personalización, la colaboración, la comunicación, el aprendizaje informal, la productividad y la generación de contenidos, como competencias principales y habilidades que requieren los estudiantes. Enlazando el cambio de paradigma de la mente con esta visión, los educadores se enfrentan a un gran desafío sobre cómo articular los conceptos cognitivos con el comportamiento para beneficiar al aprendiz moderno y crear un ser éticamente correcto según las normas sociales. Este documento analizará algunos de los principales desafíos éticos que enfrenta el educador del siglo XXI y la necesidad de capacitación ética para ayudar al educador moderno a enfrentar dichos desafíos.

Modelo teórico

Este estudio se basa en la Teoría del Aprendizaje por Azar [*Happenstance*] (Krumboltz, 2009) que establece que el comportamiento humano es producto de experiencias de aprendizaje ofrecidas tanto por situaciones planificadas como no planificadas. De acuerdo con esta teoría, cada situación a la que una persona está expuesta proporciona una oportunidad para que el

aprendizaje tenga lugar. En este estudio, los estudiantes se vieron expuestos a diferentes situaciones ambientales tanto en el hogar como en la escuela, lo cual les permitió adquirir diferentes valores éticos en sus experiencias de aprendizaje. El maestro educador se enfrenta a la tarea de armonizar todas las diferentes situaciones ambientales que rodean a un niño y a ayudarlo a adquirir valores éticamente aceptables en la sociedad. Los diferentes factores que se analizan en este estudio ofrecen diferentes escenarios que afectan al comportamiento ético de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y es por eso que esta teoría es la más apropiada para el estudio.

Límites de la literatura

En esta sección se abordan diferentes estudios que cubren temas éticos que afectan al maestro educador. El enfoque abarca desde la crianza de los hijos, el multiculturalismo, la ética y la tecnología, la diversidad en la educación y la formación del carácter.

Educación parental

Los padres juegan un papel preponderante como principal parte interesada en cualquier institución de aprendizaje. Sus decisiones son decisivas sobre a qué institución debe acudir un niño. De acuerdo con la constitución de Kenia, Ley de menores (cap. 141, 2010), "Todos los niños tendrán derecho a la educación, cuya provisión será responsabilidad del gobierno y de los padres". Esto establece claramente las reglas básicas y exonera al maestro de la responsabilidad principal sobre el modelado ético del niño que comienza desde el hogar. Paralelamente, en la escuela, los maestros se involucran en el modelado ético del niño a través del aprendizaje afectivo. En este caso, el educador docente se enfrenta a la responsabilidad simultánea de la implementación del programa de estudios y de la formación moral a nivel escolar, que debe complementarse con la educación de los padres en su casa.

Los padres tienen sus propios puntos de vista y diferentes creencias sobre cómo deben criar a sus hijos. Esto se ve afectado por la forma en que ellos mismos se criaron, por el entorno laboral, el nivel económico y social, la influencia de sus padres y el estatus familiar como divorciados, separados o solteros. Según el Centro Nacional para el VIH/SIDA, la prevención de virus y tuberculosis (CDC, 2012), los adolescentes y los niños en las escuelas enfrentan problemas relacionados con las drogas, la bebida y el tabaco, así como vicios de comportamiento como el sexo, la violencia de pandillas, el robo, la mentira, el absentismo escolar entre otros. En la mayoría de los centros urbanos desarrollados, estas situaciones se complican aún más debido a los factores económicos que afectan a los padres. Tomando el empleo como ejemplo, los padres modernos de clase trabajadora pasan la mayor parte del tiempo en el trabajo dejando a sus hijos con los maestros la mayor parte del día. Cuando se reúnen con el niño por la noche después de la escuela, apenas disponen de tiempo suficiente para que ambos puedan ponerse al día con las actividades domésticas cotidianas. Todo ello, puede dar lugar en ocasiones a lagunas o carencias por la falta de refuerzo de los valores que se han aprendido en la escuela durante el día.

La relación padre-hijo es muy poderosa, ya que, si es positiva, entonces el niño tiende a copiar, imitar o heredar valores éticos que aparecen en la vida diaria. Estos pueden abarcar la honestidad, el trabajo duro, la puntualidad, la veracidad por nombrar algunos. Mientras que, en caso contrario, el ausentismo constante de la casa, los comentarios negativos sobre el niño, no recompensar las buenas conductas o no condenar el mal comportamiento tienen su efecto en la construcción de una personalidad negativa. Ellis, Lock y Lummis (2015), señalan en su estudio

sobre la actuación de los padres y los maestros, que la accesibilidad tanto de los padres como de los maestros puede contribuir a influir de manera positiva o negativa en el comportamiento de un niño. El desafío es cómo idear un programa de ética laboral que facilite y brinde oportunidades para que las dos partes se comprometan a ello a pesar de las exigencias de sus apretadas agendas.

Según el Departamento de Educación de Michigan (2011), los líderes escolares deben creer en los beneficios de la participación de los padres y establecer una política y un plan que conduzcan a una participación efectiva de los mismos en las escuelas. Con la misma lógica, en algunos países como Kenia, el gobierno ha iniciado la Asociación de Padres y Maestros (PTA). El enfoque para este tipo de compromiso puede fácilmente desviarse hacia actividades políticas en lugar de aspectos de formación, desafiando así su objetivo. Desde el momento en que el niño se ve remplazado en el enfoque, resultará imposible lograr los valores éticos perseguidos, y, al final, los padres culparán al maestro educador.

Multiculturalismo

Los estudiantes provienen de diferentes orígenes culturales que afectan a su forma de pensar y razonar los desafíos. Alsubaie (2015), en una investigación sobre multiculturalismo, menciona la necesidad de idear nuevos enfoques para abordar la escolarización, la educación y la cultura de un aula democrática multicultural. Los estudiantes se enfrentan a la difícil tarea de adaptarse y aceptarse unos a otros en este tipo de ambiente moderno que, día a día, se está volviendo más complejo. Aquí, algunos de los aspectos más desafiantes pueden ser el racismo, los grupos tribales, la cultura pop, los antecedentes religiosos, la orientación sexual, los tipos de familia, el entorno político, las guerras civiles y el cambio climático, entre otros. El primer desafío en un aula multicultural es que tanto el profesor como los estudiantes acepten y aprecien la cultura de cada uno. No hay una cultura que sea superior a otra. La única diferencia es la actitud aplicada hacia la comprensión de una cultura particular. En Nairobi, Kenia, existen dos sistemas principales para la educación preescolar, a saber, el sistema Montessori y el sistema DECECE (Desarrollo de Atención y Educación de la Primera Infancia). Esto supone un gran desafío para los maestros de primer grado que se encuentran en un aula donde se admiten alumnos de ambos sistemas. El maestro no tiene más remedio que asegurarse de que, en la clase, a ambos grupos se les preste la necesaria atención según el sistema educativo específico implementado.

El enfoque Montessori hace hincapié en el aprendizaje a través del juego, dando espacio a una gran cantidad de actividades físicas integradas a lo largo de las sesiones de aprendizaje. El enfoque tiende a poner menos énfasis en las habilidades de escritura, por ello, durante las entrevistas para ingresar al primer grado, los niños de los sistemas DECECE tienden a tener un mejor desempeño en las habilidades de escritura que sus otros colegas. En este nivel, en ambos casos se requiere el uso adecuado de las habilidades psicomotoras, lo cual es un requisito obligatorio para garantizar que el aprendizaje adecuado tenga lugar especialmente en la formación moral.

Los estudiantes que se transfieren de un plan de estudios extranjero donde no se enseña el Kiswahili tienen grandes dificultades para adaptarse al plan de estudios local de Kenia, cuyo idioma Kiswahili es obligatorio. Este tipo de situación es aplicable a cualquier país del mundo, ya que el idioma nacional de un país se convierte en prioridad en la mayoría de los sistemas educativos. El uso del lenguaje afecta a la comunicación, por lo tanto, es un componente vital

que debe ser perfeccionado, especialmente la pronunciación de las palabras durante la educación infantil. La mayoría de las veces los niños tienden a imitar a su maestro, que es un ejemplo para ellos. En este nivel, los valores éticos, como la cortesía, deben prevalecer mediante el uso de la imitación como técnica. Lo más importante es la formulación y el sonido de las expresiones de cortesía, como gracias, disculpe, por favor, lo siento entre otras.

Ética y tecnología

El avance tecnológico en nuestros sistemas educativos es un proceso continuo y se vuelve más complejo cada día debido a los nuevos inventos. Esto hace que el dominio de la tecnología sea como disparar a un blanco móvil, ya que cada vez que los educadores captan un nuevo concepto, surge algo más avanzado. Tomando a Kenia como ejemplo, ha habido un gran cambio en nuestra enseñanza en el aula, pasando de pizarras comunes a pizarras blancas, pizarras inteligentes, uso de proyectores, tecnología e-beam, ordenadores portátiles y tablets. Mayes, Natividad y Spector (2015) explican en su estudio que la expansión de Internet, los dispositivos móviles cada vez más potentes y otras innovaciones hacen que la tarea de diseñar un aprendizaje efectivo formal e informal sea un desafío, especialmente en vista de la alta tasa de cambios en estas nuevas tecnologías. Por lo tanto, de igual modo que existen beneficios en los cambios tecnológicos, los mismos llegan también acompañados por los posibles riesgos de violación de la privacidad personal y la exposición a una gran cantidad de información que necesita ser matizada para que tenga lugar el aprendizaje adecuado.

La presencia de la conexión de Internet en nuestras aulas, ha hecho que el aprendizaje sea más divertido y más fácil descargar rápidamente los materiales de aprendizaje. La tarea desafiante para el educador es garantizar que los sitios peligrosos, como la pornografía, no sean accesibles para los estudiantes incluso después de bloquear estos sitios. No solo eso, sino que el uso de las redes sociales, que tiene muchas opciones, puede crear un alto nivel de adicción y dependencia para los estudiantes, lo cual reduce la capacidad de pensamiento crítico. Esta situación se agrava por la disponibilidad de teléfonos móviles para los estudiantes que actúan como una espada de doble filo. Por un lado, facilitan a los padres la comunicación, pero aumentan la accesibilidad del propio estudiante al mundo exterior a través de vastas opciones de plataformas, de redes sociales, como Instagram, Facebook, WhatsApp, Vibe, Skype, entre otras.

Según Mayes, Natividad y Spector (2015), el desafío más difícil es lograr comprender los problemas o necesidades subyacentes, y posteriormente lo que se requiere para abordar y resolver esos problemas. En la mayoría de los casos, los educadores y los padres solo se centran en los síntomas de problemas como el bajo rendimiento, el ausentismo escolar, las adicciones, entre otros, en lugar de en las causas. Los padres compran dispositivos electrónicos como teléfonos a sus hijos con muy buenas intenciones, e incluso instalan conexiones a internet en sus hogares. Este movimiento crea un doble trabajo para los educadores, ya que se encuentran en una situación en la que tienen que crear conciencia de los peligros de Internet tanto para los estudiantes como para los padres. La difícil tarea consiste en que el profesor primero tiene que adelantarse a la jugada y prever las amenazas que se han creado en tal escenario, y luego manejarlo sin crear riesgos de violación de la privacidad.

Diversidad en educación

La diversidad en la educación crea un margen para diferentes enfoques en la implementación de los planes de estudio. Según Ruggs & Hebl (2012), la diversidad en la educación abarca a estudiantes de muchas razas, géneros, etnias y antecedentes socioeconómicos. La diversidad también incluye grupos que son objeto de estereotipos negativos, prejuicios y discriminación, que crean así barreras para la educación. Ruggs & Hebl (2012), argumentan que el trato que los educadores dan a los estudiantes en un aula dependerá de la capacidad o incapacidad para comprender y ser sensibles a sus diversos orígenes. Por lo tanto, la metodología de la enseñanza no debe centrarse solamente en la implementación del plan de estudios y la implementación del programa de estudios, sino que también debe prestar mucha atención al dominio afectivo del aprendizaje para las diferentes personas.

La mayoría de las constituciones de muchos países ha hecho que la educación sea obligatoria. Esto no significa que, en cuanto a educación, todas las categorías de estudiantes estén cubiertas y tengan igualdad de oportunidades en términos de justicia. Grupos especiales como los casos de ciegos, discapacitados físicos, albinos, sordos, retrasados mentales y autistas, entre otros, aún suponen un gran desafío para los educadores. Estos grupos especiales tienen el derecho de ser protegidos y de que no se aprovechen de ellos otras personas privilegiadas, por eso, áreas relacionadas con la educación sexual o los valores morales pueden ser muy difíciles de implementar por parte de los educadores. Ruggs & Hebl (2012) advierten que las percepciones negativas de los estudiantes estigmatizados pueden deberse en parte al tratamiento diferencial en el aula. Por ejemplo, la interacción de un maestro durante las sesiones en el aula debe ser equilibrada independientemente de las condiciones físicas, mentales, médicas o emocionales de sus alumnos.

La formación docente de los profesores se centra principalmente en el contenido de la materia y en la metodología adecuada a ser utilizada para lograr los objetivos establecidos. Es por eso que existe una tendencia de especialización en diferentes áreas temáticas según el interés del profesor. Sin embargo, esto no exime al educador de la responsabilidad de la enseñanza de valores éticos a ser incorporados en el dominio afectivo del aprendizaje. Según Gausse (2011), lo que se necesita en este contexto es un análisis riguroso de la interrelación entre la pedagogía, la cultura popular, la creación de significado y la subjetividad juvenil. Esto significa que la pedagogía en sí misma se centra en el contenido que debe aprenderse o en el conocimiento que debe adquirirse. Combinar la subjetividad de los jóvenes para dar sentido a la diversidad cultural, psicológica y física, entre otras diferencias que tienen, ayudará a racionalizar la cultura pop a la que se enfrentan. Gausse (2011), continúa explicando que “en una era marcada por la depresión, la violencia y el suicidio de los jóvenes, estas ideas se vuelven extremadamente importantes, incluso para salvar vidas. El pesimismo sobre el futuro es el sentido común de muchos jóvenes contemporáneos con su sentimiento concomitante de que nadie puede hacer cambiar la situación”. Pero en este caso, el maestro educador es alguien que acepta el desafío de cambiar las cosas, cueste lo que cueste.

Formación del carácter

La formación del carácter desempeña un papel importante como aprendizaje afectivo en cualquier sistema educativo orientado a la formación de personas íntegras. Desde el *Center for Curriculum Redesign* (Bialik et. al., 2015), la formación del carácter en la situación actual sufre la gran influencia de las actividades que ocurren a nuestro alrededor y que vemos desde

diferentes cambios de paradigma. Entre ellas se incluyen: inestabilidad financiera, cambio climático, invasión de la privacidad personal, fundamentalismo religioso, crisis raciales, absolutismo político y avances tecnológicos. De estas actividades mencionadas, el absolutismo político también puede vincularse al fracaso de las democracias, lo cual ha generado crisis económicas en la mayoría de los países en desarrollo.

Para Bailik et. al. (2015), la principal preocupación sobre la formación del carácter consiste en cómo es posible definir, enseñar y evaluar las mejores cualidades en la formación del carácter. En ese sentido, el Center for Curriculum Redesign propone algunas de las mejores cualidades que deberían inculcarse en cualquier plan de estudios básico para formar personas honradas.

Observando la tabla 1, el maestro educador se encuentra ante el gran desafío de implementar los valores mencionados sin la cooperación de otras partes importantes interesadas en el sector de la educación. En este caso, los padres asumen la responsabilidad de cuidar a los niños en el hogar, mientras que el gobierno desempeña su papel en la formulación de políticas del sistema educativo. A menos que esto suceda, la formación del carácter seguirá siendo una gran aventura y un enorme vacío en nuestra sociedad que está cambiando a un ritmo muy rápido debido a la globalización.

Tabla 1
Cualidades asociadas a la mejor formación del carácter.

Cualidades superiores	Cualidades asociadas
Atención plena	Sabiduría, autoconciencia, observación, reflexión, compasión, cuidado, escucha, autenticidad, interdependencia, aceptación, sensibilidad, etc.
Curiosidad	Mente abierta, exploración, pasión, motivación, innovación, entusiasmo, asombro, etc.
Valor	Valentía, determinación, confianza, asunción de riesgos, persistencia, dureza, optimismo, inspiración, celo, etc.
Resiliencia	Perseverancia, ingenio, autodisciplina, esfuerzo, compromiso, autoestima, estabilidad, adaptabilidad, control de la ambigüedad, flexibilidad.
Ética	Humanidad, integridad, justicia, equidad, amabilidad, inclusión, tolerancia, aceptación, lealtad, honestidad, confiabilidad, decencia, disponibilidad, etc.
Liderazgo	Responsabilidad, formalidad, confiabilidad, humildad, modestia, habilidades de relación, autorreflexión, carisma, socialización, inteligencia social, tutoría, orientación a objetivos, diversidad, eficiencia, consistencia, etc.

Adaptado del Center for Curriculum Redesign 2015

Metodología

En este estudio se utilizó un enfoque de método mixto de diseño paralelo convergente tanto cualitativo como cuantitativo. Según Cresswell (2014), del enfoque cuantitativo se derivó una descripción numérica de las tendencias y actitudes, mientras que el enfoque cualitativo complementó los hallazgos, dando así, una mayor validez a las inferencias emergentes. Gris et. al., (2009), argumenta que ambos enfoques dan al fenómeno una comprensión total en comparación con un solo enfoque. La población objetivo son los maestros de las escuelas La Salle en Kenia y se usó un muestreo crítico para seleccionar a los participantes en la investigación, ya que pertenecen a diferentes departamentos.

Recopilación de datos

Los datos fueron recogidos mediante cuestionarios y programas de entrevistas. Los datos cuantitativos se analizaron utilizando estadísticas descriptivas y se presentaron en forma de tablas y gráficos. El análisis de las discusiones sobre los datos cualitativos de las entrevistas programadas se realizó de forma independiente y ambos resultados convergieron para complementarse entre sí como resultados finales. Los resultados finales fueron analizados, se interpretaron y se hicieron recomendaciones sobre los hallazgos.

Presentación de los resultados

Tabla 2

Tasa de respuesta de los profesores

Categorías	No. de escuelas	No. de participantes (Maestros)	No. de Participantes (Maestros de prácticas)	Padres	Total
Primaria	1	11	1	9	21
Secundaria	4	21	7	11	39
Colegios	2	23	0	3	26
Total		55	8	23	86

La tabla 2 muestra la tasa de respuesta de los participantes durante el estudio. Según la tabla, el 100% de los encuestados (86) participó en el estudio de la muestra esperada de participantes y el investigador la consideró adecuada para el estudio.

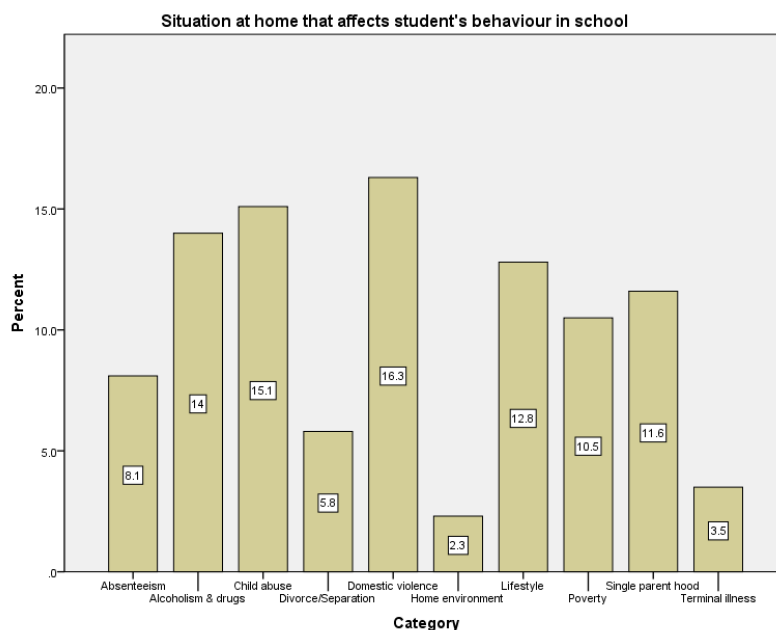
Situación familiar en el hogar que afecta al comportamiento del alumno en la escuela.

Tabla 3

Situación familiar en el hogar que afecta el comportamiento del alumno en la escuela.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulativo
Divorcio/Separación	5	5.8	5.8
Violencia doméstica	14	16.3	22.1
Ausentismo	7	8.1	30.2
Pobreza	9	10.5	40.7
Estilo de vida	11	12.8	53.5
Hogar monoparental	10	11.6	65.1
Alcoholismo y drogas	12	14.0	79.1
Abuso infantil	13	15.1	94.2
Enfermedad terminal	3	3.5	97.7
Entorno familiar	2	2.3	100
Total	86	100	

Gráfico. 1



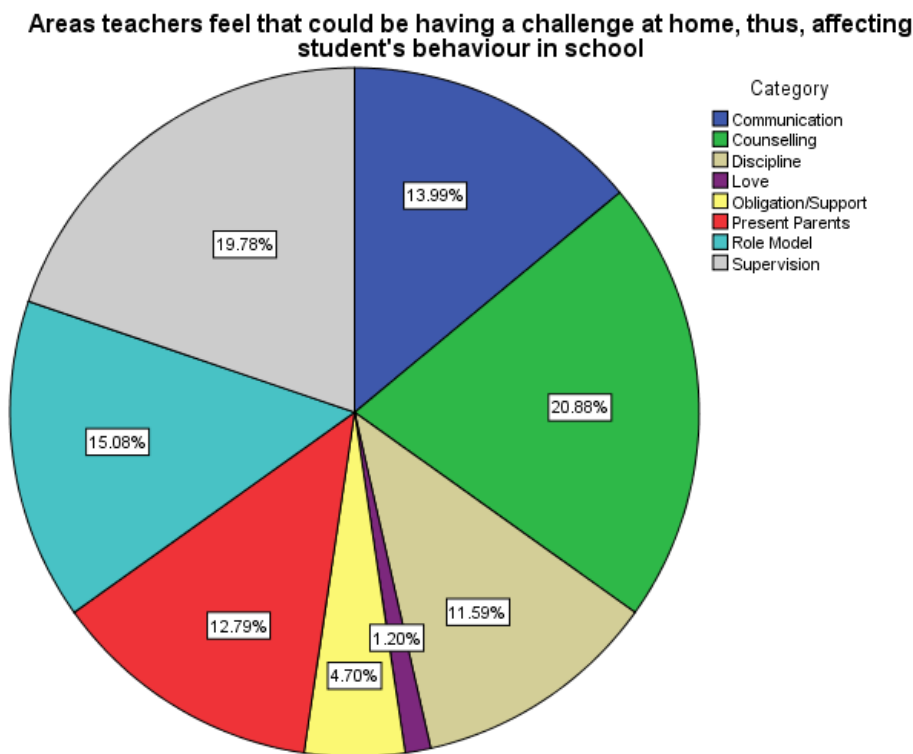
De acuerdo con este estudio, de la tabla 3 y de la figura 1, resulta evidente que la violencia doméstica es la causa principal de problemas éticos en la mayoría de las familias. “Cuando los padres tienen diferencias entre ellos, no logran manejar sus diferencias profesionalmente, entonces exponen a los niños a esos mismos problemas”. Estos fueron comentarios de entrevistas hechas a algunos de los maestros. Los maestros argumentan que otras causas altamente calificadas de problemas éticos son la pobreza, el abuso infantil, principalmente por negligencia, los estilos de vida modernos, la familia monoparental y el uso descontrolado o el abuso de alcohol o drogas. Los padres nunca se dan cuenta de que cuando están en casa, sus hijos llevan a la escuela todo aquello que ellos hacen. La mayoría de ellos piensan que los asuntos escolares terminan en la escuela y no tienen nada que ver con el hogar, pero ambos entornos están estrechamente relacionados.

Table 4

Áreas que los maestros consideran que suponen un desafío en casa y, en consecuencia, afectan al comportamiento del estudiante en la escuela

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulativo
Orientación	18	20.9	20.9
Presencia de los padres	11	12.8	33.7
Modelo a seguir	13	15.1	48.8
Comunicación	12	14.0	62.8
Supervisión	17	19.8	82.6
Obligación/Apoyo	4	4.7	87.3
Disciplina	10	11.6	98.9
Amor	1	1.2	100
Total	86	100	

Gráfico. 2



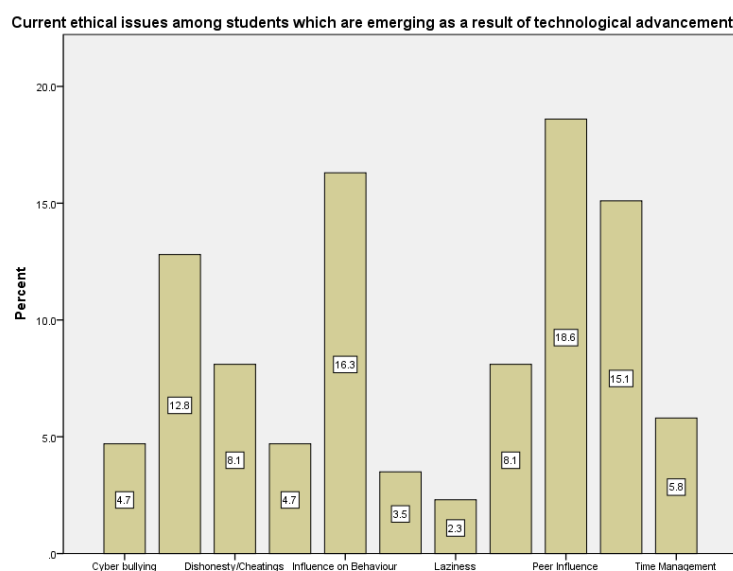
La Tabla 4 y el gráfico 2 muestran las áreas que los maestros consideran que han sido descuidadas en el hogar, causando problemas éticos en la escuela. Existe una estrecha relación con los escenarios de la tabla uno, ya que una situación lleva a la otra y los profesores creyeron que esta pregunta de investigación resultaba esencial para este estudio. No hay mucha orientación para los niños en el hogar, tal vez porque la mayoría de los padres no saben cómo hacerlo o asumen que todo está bien siempre y cuando ellos provean a la manutención de sus hijos. La mala comunicación hace que los padres no entiendan las necesidades de sus hijos, y queden desconcertados ante muchas señales peligrosas para ellos.

La observación chocante de las entrevistas de algunos maestros es que la mayoría de los padres confunden el amor a sus hijos con proporcionarles lo que desean. Los niños siguen necesitando ser amados y sentirse especiales antes que darles bienes materiales. Esta es una de las grandes causas de indisciplina, especialmente cuando se hace que los niños crean que pueden obtener lo que quieren fácilmente y más de las familias de clase media.

Tabla 5
Problemas éticos habituales entre los estudiantes que están surgiendo como resultado del avance tecnológico.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulativo
Ciberacoso	4	4.7	4.7
Influencia de compañeros	16	18.6	23.3
Dependencia de Internet	11	12.8	36.1
Influencia en el comportamiento	14	16.3	52.4
Pornografía	13	15.1	67.5
Menor interacción física	7	8.1	75.6
Violación de la privacidad	3	3.5	79.1
Deshonestidad / engaño	7	8.1	87.2
Normas en el vestir	4	4.7	91.9
Gestión del tiempo	5	5.8	97.7
Pereza	2	2.3	100
Total	86	100	

Gráfico 3



La Tabla 5 y el gráfico 3 muestran los resultados del efecto del progreso tecnológico en el comportamiento ético de los niños en la escuela. Si bien es cierto que Internet es muy importante y ha mejorado la experiencia de enseñanza y aprendizaje tanto para profesores como para estudiantes, también ha supuesto ciertos riesgos. La influencia de los compañeros, la pornografía, la dependencia de internet, la influencia en el cambio de comportamiento, entre

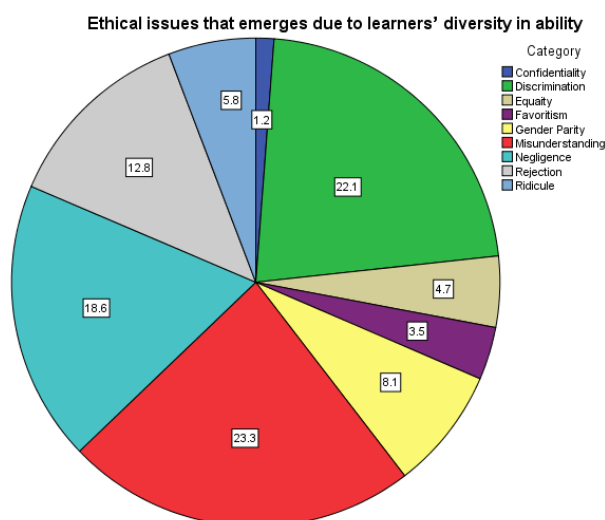
compañeros, son algunos de los desafíos más mencionados que se presentan junto con internet. Los maestros están encontrando un gran desafío en el manejo de problemas éticos como resultado de los vacíos de control en las áreas antes mencionadas. De las entrevistas con los maestros resulta que, "los padres también están en el limbo al no saber cómo manejar la irrupción de Internet en sus hogares". Así pues, se deja solos a los niños para que exploren todo lo que puedan, ya que todavía no hay políticas claras sobre el control del acceso a Internet.

Tabla 6

Cuestiones éticas que surgen debido a la diversidad en la capacidad de los alumnos

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulativo
Discriminación	19	22.1	22.1
Rechazo	11	12.8	34.9
Malentendidos	20	23.3	58.2
Negligencia	16	18.6	76.8
Paridad entre sexos	7	8.1	84.9
Ridículo	5	5.8	90.7
Confidencialidad	1	1.2	91.9
Igualdad	4	4.7	97.6
Favoritismo	3	3.5	100
Total	86	100	

Gráfico. 4



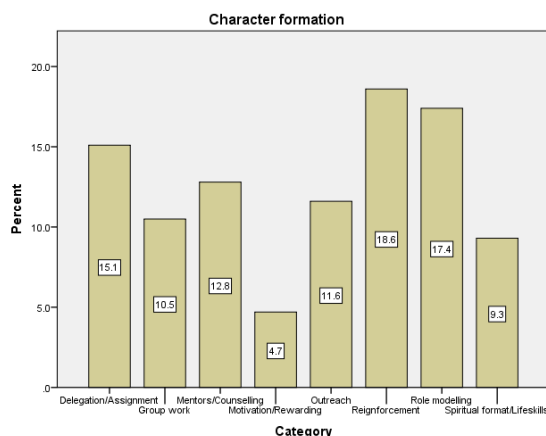
La tabla 6 y el gráfico 4 muestran las dificultades que enfrentan los maestros para comprender las diversas habilidades de sus alumnos en las aulas. Hablando éticamente, como pretendía este estudio, la discriminación, la falta de comprensión, el rechazo, la negligencia y la paridad de

género resultaron ser los problemas éticos más adversos que experimentan nuestras instituciones. Esta es una clara indicación de desconexión entre los maestros y los estudiantes sobre una misma visión en el campo de la educación moderna. A medida que el estilo de vida moderno continúa complicándose, simultáneamente se expande la diversidad en muchas áreas diferentes. Esto hace necesario que los maestros amplíen sus conocimientos sobre cómo gestionar las diferentes habilidades de aprendizaje de los alumnos.

Tabla 7
Formación del carácter

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulativo
Modelos de referencia	15	17.4	17.4
Tutores/Orientadores	11	12.8	30.2
Delegación / Asignación	13	15.1	45.3
Motivación/Recompensa	4	4.7	50
Dimensión espiritual / Habilidades para la vida.	8	9.3	59.3
Trabajo en equipo	9	10.5	69.8
Refuerzo	16	18.6	88.4
Sensibilización	10	11.6	100
Total	86	100	

Gráfico 5



La tabla 7 y el gráfico 5 afectan al meollo de todo el proceso de aprendizaje que capacita a un alumno para prosperar en cualquier tipo de sociedad. La formación del carácter juega un papel clave en la vida de un estudiante, especialmente después de la vida escolar. Desde el punto de vista de los maestros, se deben enfatizar a toda costa los modelos de referencia, la tutoría, la orientación, la delegación, el refuerzo, el trabajo en grupo, la formación espiritual y la recompensa. Las entrevistas de los maestros revelaron que por regla general hay un enfoque excesivo y más concentración en el trabajo académico que en la formación. La mayor confusión se da que cuando un niño sobresale en el trabajo académico y se asume automáticamente que le va bien en la formación del carácter. El buen comportamiento de un niño puede llevar a un

buen desempeño en el aprendizaje, pero no significa necesariamente que un buen rendimiento escolar equivale a decir que un alumno está bien formado éticamente.

Conclusión

Según los resultados de este estudio, el maestro educador se enfrenta a una situación difícil en el proceso de modelar el comportamiento de los estudiantes en la escuela. Las constataciones muestran que lo que ocurre en el hogar afecta directamente al comportamiento del estudiante en la escuela de acuerdo con las observaciones de los maestros. Los maestros también han observado que la tecnología tiene un efecto secundario en los valores éticos de los estudiantes a pesar del hecho de que también aporta otras ventajas. Por su parte los maestros, se enfrentan a desafíos en el manejo de la diversidad de los estudiantes, ya que tienen diferentes antecedentes, especialmente en su comprensión, creando así un conflicto ético que afecta a las actitudes de los estudiantes. En la formación del carácter, el estudio revela que los estudiantes observan o se ven afectados por lo que sucede dentro de su entorno. El comportamiento del adulto presente en el entorno de los estudiantes, ya sea en el hogar o en la escuela, afecta a su comportamiento ético a largo plazo.

Recomendación

El estudio pone de manifiesto que la cooperación de los padres desde el hogar es vital, ya que todo lo que sucede en el hogar afecta directamente a los estudiantes en la escuela. Por lo tanto, las dos partes interesadas tienen que trabajar estrechamente unidas para garantizar la máxima supervisión en la construcción de los valores éticos del niño. Es necesario que las instituciones ofrezcan capacitación obligatoria tanto para los maestros como para los padres sobre cómo manejar y sobrellevar los problemas emergentes en nuestros niños, tanto en el hogar como en la escuela, en esta nuestra sociedad moderna en constante cambio. Para el maestro que es la clave en la implementación del plan de estudios, la capacitación también debe incluir cómo relacionarse con los padres modernos y guiarlos sobre la manera de abordar los problemas éticos emergentes con sus hijos. La mayoría de los padres han cedido sus responsabilidades educativas a los maestros, cosa que no debería suceder. En consecuencia, el maestro tiene la enorme responsabilidad no solo de construir los valores éticos del niño en la escuela, sino también de educar a los padres sobre el progreso y el camino a seguir.

Referencias

- Bialik et al (2015) Centre for Curriculum Redesign. *Character Education for the 21st century*. Retrieved from http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-CharacterEducation_FINAL_27Feb2015.pdf
- Blooms Taxonomy (1956), <http://www.nbna.org/files/Blooms%20Taxonomy%20of%20Learning.pdf> (1956)
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2012)
Clifton Road NE, Atlanta, GA 30333 Telephone: 1-800-CDC-INFO (232-4636) TTY: 1-888-232-6348
E-mail: cdcinfo@cdc.gov Web: www.cdc.gov Publication Date: Revised January 2013
- Cresswell, J.W (2014) *Research Design, Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. University of Nebraska, Sage publication, 2014

- Gause (2011) Diversity, Equity and Inclusive Education. Retrieved from <https://www.sensepublishers.com/media/273-diversity-equity-and-inclusive-education.pdf>
- Gray R., Mills G., & Airasian P., (2009) *Educational Research*. Competencies for analysis And applications. Pearson education Inc. Upper Saddle River, New Jersey, USA.
- Ruggs E, Hebl M, & University R, (2012). Diversity, Inclusion and Cultural Awareness for Classroom and Outreach Education. Retrieved from https://www.engr.psu.edu/awe/ARPAbstracts/DiversityInclusion/ARP_DiversityInclusionCulturalAwareness_Overview.pdf
- Kenyan Constitution Children's Act (Capt. 141, 2012) https://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/pdf/parent_engagement_strategies.pdf
- Krumboltz (2009) Theory of Learning. Retrieved from <https://web.stanford.edu/~jdk/HappenstanceLearningTheory2009.pdf>
- Mayes R, Natividad G & Spector M (2015) Challenges for Educational Technologist in the 21st Century. *Educational science journal Sep 2015*. Retrieved from <file:///Users/antoneoloo/Downloads/education-05-00221.pdf> on 30th jan 2018
- Michigan Education Department (2011). *Parental tool kit*. Retrieved from http://www.michigan.gov/documents/mde/4a_Final_Toolkit_without_bookmarks_370151_7.pdf
- Nganga K, (2014) *Paradigm Shift in Parenting*. Kijabe printing press, Kenya
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (UNESCO, 2015), *The Future of Learning 2: What kind of learning for the 21st century*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996e.pdf> retrieved on 30th Jan 2018
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (UNESCO, 2014), *Curriculum in the 21st Century, Challenges, tensions and open questions*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002294/229458E.pdf> on 30th Jan 2018

LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS EN ORIENTE MEDIO UN CASO CONCRETO: LAS ESCUELAS DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS

*Hno. Edwin Arteaga, F.S.C.
Casa Generalicia, Roma
edarteaga@lasalle.org*

Resulta imposible abordar el tema de los derechos de los niños en Oriente Medio sin mencionar el trabajo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (en adelante F.S.C.) en la región.

La protección de los niños y de los jóvenes forma parte de la esencia del carisma lasaliano de los Hermanos. Dicho carisma los convierte en los “ángeles custodios” de los niños y de los jóvenes, los “hermanos mayores”, según palabras del Fundador Juan Bautista de La Salle y fue siguiendo ese espíritu como los Hermanos llegaron a Oriente Medio en 1841 y se fueron expandiendo por diversos países de la región.

Los motivos de la llegada de los Hermanos son múltiples y superan el marco teológico de la urgencia de la salvación cristiana por medio de la escuela que hay que llevar a los cristianos de Oriente Medio. Esa región era entonces un amplio campo en el que la educación estaba de barbecho y esperando obreros. Los gobiernos son conscientes de ello y los obispos católicos también, pero por razones bien diferentes.

El Medio Oriente era entonces escenario de lucha de influencias, de alianzas militares y políticas de los principales países europeos con los gobiernos autóctonos. La división religiosa desempeña también una parte importante en todo ello. Cada potencia extranjera enarbola el estandarte de su religión mayoritaria: Francia, la religión católica y el mundo anglosajón, el protestantismo con todas sus variantes. Las misiones religiosas prosperan con el apoyo de los gobiernos extranjeros. En consecuencia, los religiosos de todo tipo predicán la religión de su país, pero al mismo tiempo extienden su lengua y su cultura.

Esta mezcla de misión religiosa y cultural no era, mirándola más de cerca, para proteger la “libertad” de los niños y de los jóvenes puesto que pretendía la imposición de una cultura extranjera y muy a menudo la conversión a otra religión. El ecumenismo y el diálogo interreligioso todavía no existían. Pero justamente, será sobre este aspecto sobre el que las escuelas de los Hermanos se diferenciarán con respecto a las demás escuelas confesionales. En ellas todos son acogidos. Si la escuela de los Hermanos es decididamente gratuita, es porque los dones de Dios son también gratuitos. La gratuidad de las escuelas lasalianas en Oriente Medio conlleva el ecumenismo y el diálogo respetuoso de la identidad de cada niño ya sea cristiano, musulmán o judío. Todos están juntos. Con frecuencia, ni siquiera los obispos estaban de acuerdo con semejante apertura.

Es evidente que por esas fechas no existía en Oriente Medio una toma de conciencia de los que hoy nosotros llamamos los “derechos de los niños y de los jóvenes” pero el ecumenismo existencial de las escuelas de los Hermanos era para ellos una salvaguardia de su identidad.

También es cierto que en la medida en que en Europa progresaban las ideas en favor del respeto de las personas y de sus derechos, ello tenía una repercusión indirecta en la enseñanza.

Este ecumenismo protector de la identidad religiosa de los niños se encontró con dificultades entre ellas la de las iglesias “uniatas”.

“La actividad misionera latina en los siglos XVII y XVIII, fuerte gracias a su visión de la unidad cristiana propia de su época dio lugar al nacimiento de las iglesias orientales católicas, lo cual creó una nueva problemática ecuménica que algunos llamaron el “uniatismo”. El cual coloca a los cristianos de Oriente ante el gran desafío del restablecimiento de la comunión eclesial, según el espíritu del Vaticano II y de las conquistas del diálogo ecuménico mundial, desafío que ellos decidieron asumir juntos, por todos los medios y con todas las iglesias juntas. Por lo demás, Oriente Medio es considerado como la tierra con la mayor densidad ecuménica, teniendo en cuenta el número tan elevado de iglesias que allí se pueden encontrar (se citan 29), entre ellas algunas apostólicas, y que podemos clasificar en cinco familias...¹ Aun tratándose de cristianos entre sí y sus diversas iglesias, eso plantea la cuestión del respeto de los derechos de los niños a conservar su religión.

La otra dificultad proviene de la presión social de la religión mayoritaria del país sobre los niños y los jóvenes de la religión minoritaria. Eso resulta claramente cierto en sus familias, pero también, como ya se dijo anteriormente, en el hecho de encontrar que, con los Hermanos, su identidad, y también la de sus compañeros de otras religiones, son respetadas.

En lo que respecta a la cultura de los niños y de los jóvenes de aquella época en Oriente Medio existen controversias vinculadas a las que se refieren a la invasión de una cultura extranjera. Es claro que los F.S.C., además de su celo apostólico por proteger y salvar a los cristianos minoritarios en el plano teológico, se sentían orgullosos de propagar su cultura francesa. El estado francés, en virtud de las Capitulaciones impuestas a los turcos otomanos, los protegían igualmente, pero por motivos puramente políticos.

“Desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, los F.S.C. garantizaron una parte importante de la política lingüística y educativa de Francia en el Levante... Desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, los miembros de las congregaciones católicas aseguraron una parte importante de la política lingüística y educativa de Francia en el Medio Oriente, hasta el punto de que algunos agentes católicos los han acusado de hacer obra de ‘nacionalismo lingüístico’²”.

En efecto, los Hermanos adquirieron una gran reputación por su enseñanza del francés dentro de las diferentes comunidades en el conjunto de la zona levantina, haciendo una labor de “misioneros de la lengua”, y de la francofonía antes de la existencia de esa expresión, si debemos creer a numerosos cónsules que ocuparon el cargo en la zona (Cabanel 2006; Bocquet 2006). Si, en general, “la figura del misionero marcó profundamente las instancias que acompañaron [...] la difusión de la lengua francesa fuera de Francia” (Zarate 2000, introducción) al principio del siglo XX, podemos observar, en algunos de los archivos de los

¹ Antoine Fleyfel, en la revista de l'Œuvre d'Orient, N° 768 (2012), n° 769 (2012), n° 770 (2013) et n° 771 (2013).

² Karène Sanchez-Summerer Revista DOCUMENTS N° 55 / 2015 : Pour Dieu et la patrie - Formation des missionnaires français envoyés au levant (1880 – 1940). Le cas des Frères des écoles chrétiennes (1880-1940). Consultado el 19 de febrero de 2018. URL: <http://journals.openedition.org/dhfiles/4286>.

F.S.C. que se refieren a la formación de los maestros religiosos, cómo aparece una práctica ciertamente discreta pero muy presente de la enseñanza del francés destinada a los no francófonos.

Diversos factores contribuyeron al desarrollo de semejante práctica: la enseñanza de las lenguas vivas que se generaliza en Europa, en la que aparecen presentes masivamente los F.S.C., la presión de la competencia de las escuelas anglófonas, y hasta en 1918 germanófonas en el Levante y la voluntad de conservar un número constante de alumnos, la necesidad de obtener diplomas en lenguas extranjeras impuesta por las administraciones mandatarias a sus empleados indígenas. En Francia metropolitana, al final del siglo XIX, el francés es considerado “como lengua común nacional, fermento de una identidad francesa fuerte” (Spaëth 1999, introducción).

En tal contexto de “cruzada lingüística”, los F.S.C. son directamente comisionados y patrocinados por el estado francés, pero siguiendo una lógica sorprendente, sobre todo después de la separación de la Iglesia y del estado francés. El mismo estado que los disuelve en su territorio el 7 de julio de 1904, es el mismo que los sostiene en el Levante y paga la formación de sus futuros misioneros en la metrópolis, eso sin decir nada de ¡las generosas contribuciones anuales concedidas a sus escuelas del Levante! Eso no tiene nada que ver directamente con los derechos de los niños en Oriente Medio, pero podemos decir que todo ello contribuyó a proteger su derecho a una cierta cultura y forma de educación que quizás, de otro modo, ¡no hubieran tenido!

No será hasta el final del siglo XX, específicamente hacia los años 1970 y principios de los años 1980, cuando la noción de los derechos de los niños va a aparecer, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, en la Convención Internacional de los Derechos.

Con la aparición de la noción de los “derechos de los niños” la historia de su desarrollo y su aplicación se llevará a cabo en función de cada país de Oriente Medio.³ He aquí algunos botones de muestra y fechas claves.

A partir de 1919, el reconocimiento de los Derechos del Niño comienza a tener eco internacional con la creación de la Sociedad de las Naciones, que establece un comité de protección de la infancia.

El 26 de septiembre de 1924, la Sociedad de las Naciones adopta la Declaración de Ginebra. Dicha declaración de los Derechos del Niño es el primer texto internacional adoptado. En cinco puntos, ese texto reconoce por primera vez los derechos específicos de los niños y precisa las responsabilidades de los adultos.

La Declaración de Ginebra está inspirada en los trabajos del médico polaco Janusz Korczak que hablan sobre el respeto a la identidad del niño y a su dignidad.

El horror de la Segunda Guerra Mundial deja tras de sí miles de niños en situación de desamparo. Por eso, en 1947 se crea el Fondo de las Naciones Unidas para la ayuda de urgencia

³ Situación de los derechos de los niños por país en Oriente medio. Consultar:

<https://www.humanium.org/fr/israel/>

Basta con cambiar el nombre del país (Israel).

a la niñez. Así nació la UNICEF que se convierte en 1953 en una organización internacional permanente, AMMAN, 3 de septiembre de 2015.

El informe titulado “*Education Under Fire*”, La educación atacada, trata del impacto de la violencia sobre los estudiantes y el sistema educativo en nueve países * que, directa o indirectamente, se han visto afectados por la violencia.

Los ataques contra las escuelas y las infraestructuras escolares (a veces intencionales) son una de las principales razones del absentismo escolar. Tan sólo en Siria, Irak, Yemen y Libia, cerca de 9.000 escuelas han quedado inutilizables porque se vieron dañadas o destruidas, y son utilizadas como refugios por las poblaciones desplazadas o están bajo el control de las partes en conflicto.

Existe también un sentimiento de miedo que lleva a miles de docentes a abandonar su puesto y a muchos padres a no enviar a sus hijos a la escuela a causa de lo que podría suceder de camino a la escuela... o incluso en la misma escuela.

En Jordania, en Líbano y en Turquía, más de 700.000 niños refugiados sirios no pueden acudir a la escuela pues las instituciones escolares se encuentran abarrotadas y no pueden hacerse cargo del número creciente de alumnos... ¡más de 52.000 educadores han abandonado su puesto!

Ante esta terrible situación, los países de la región se están organizando juntos para mejorar la situación recurriendo a las leyes y organizaciones internacionales, tal como es el caso del Proyecto Manara de la Liga Árabe.

PROYECTO MANARA DE LA LIGA ÁRABE: una sociedad civil para los derechos del niño:

Lugares de intervención: Argelia, Egipto, Jordania, Irak, Líbano, Marruecos, Territorios Palestinos ocupados, Túnez, Yemen.

Duración del proyecto: 2008 a 2012.

Colaboradores:

- Agencia sueca de desarrollo internacional, Save the Children sueca, Red argelina para la defensa de los derechos del niño, Coalición egipcia para los derechos del niño, Mizan Law Group for Human Rights, Iraqi Child Rights Network, Asociación libanesa para la educación y la formación, Acción asociada al desarrollo sin fronteras, Bayti, Defence for Children International, Amal para la familia y la infancia, SOUL for Development, Democracy School.

Aspectos destacados:

- 9 países implicados
- 11 organizaciones no-gubernamentales colaboradoras fortalecidas
- 10 informes sobre la aplicación de la Convención relativa a los derechos de los niños en los países implicados.
- 1 taller regional con la Liga Árabe que hizo posible compartir las acciones con futuro en la región en materia de derechos de los niños.

OTROS ORGANISMOS interesados en la defensa de los derechos de los niños:

IBCR: International Bureau for the Children's Rights
El BICE La oficina internacional de la educación católica.

Derechos de los niños cuya historia queda aún por hacer:

- Historia de los derechos del niño
- Convención relativa a los derechos del niño
- Derechos fundamentales del niño
- Principales documentos jurídicos.
- ONU – Consejo de los derechos humanos
- ONU – Comité de los derechos del niño

EL NIÑO EN EL DERECHO MUSULMÁN (ÁFRICA, ORIENTE MEDIO)

Actas del coloquio del 14 de enero de 2008. Bajo la dirección de Lucette KHAÏAT y Cécile MARCHAL octubre 2008 - 432 páginas.

La referencia expresa a la ley islámica en el sistema jurídico de los estados es esencial en Irán, preponderante en Egipto, importante en Argelia y Marruecos, ambigua en Túnez, limitada en Líbano e inexistente en Mali y en Senegal que son estados laicos.

EL ESTADO DE ISRAEL es responsable de la buena aplicación de la Convención internacional de los derechos del niño en Israel y en el territorio palestino ocupado (TPO). En efecto, según la Corte Internacional de Justicia, Israel es, como potencia ocupante, responsable de la situación de los derechos humanos en Palestina. Sin embargo, el estado israelí se niega a reconocer dicha obligación. En consecuencia, se producen numerosas violaciones de los derechos del niño y quedan impunes.

Conclusión

Para concluir: la invasión de 1.016.000 inmigrantes en Europa en 2016, cuyo porcentaje de niños y jóvenes es altamente significativo, suscita numerosos interrogantes y discusiones, pero, también aquí, son los derechos de los niños y de los jóvenes de Oriente medio quienes pagan las consecuencias. Únicamente los países europeos que han organizado procedimientos de acogida a largo plazo y los aplican respetarán sus derechos.

La dimensión ética de los educadores frente a los desafíos de la cultura juvenil del siglo XXI

H. Diego Muñoz León F.S.C.
Servicio de Investigación y Recursos Lasalianos, Roma

Para que estos hombres y mujeres concretos puedan escapar de la pobreza extrema, hay que permitirles ser dignos actores de su propio destino. El desarrollo humano integral y el pleno ejercicio de la dignidad humana no pueden ser impuestos. Deben ser edificados y desplegados por cada uno, por cada familia, en comunión con los demás hombres y en una justa relación con todos los círculos en los que se desarrolla la sociedad humana – amigos, comunidades, aldeas y municipios, escuelas, empresas y sindicatos, provincias, naciones-. Esto supone y exige el derecho a la educación -también para las niñas, excluidas en algunas partes-, derecho a la educación que se asegura en primer lugar respetando y reforzando el derecho primario de las familias a educar, y el derecho de las iglesias y de las agrupaciones sociales a sostener y colaborar con las familias en la formación de sus hijas e hijos. La educación, así concebida, es la base para la realización de la Agenda 2030 y para recuperar el ambiente.

Papa Francisco. Discurso durante la visita a la Organización de las Naciones Unidas, Nueva York, 25 septiembre 2015.

Introducción

Este seminario tiene como objetivo reflexionar acerca del impacto de la defensa de los derechos y la construcción de la ciudadanía en la vida cotidiana de las escuelas; más específicamente, dentro de la red educativa lasaliana, que actualmente vive un proceso interno de producción de una declaración sobre su horizonte pedagógico-educativo.

La comunidad educativa lasaliana actual, en cuyo seno estamos iniciando este itinerario de reflexión, es un sujeto complejo, porque supone la presencia de escuelas de todos los niveles en los cinco continentes; alberga más de noventa y dos mil educadores y rebasa el millón de estudiantes. Siendo una comunidad educativa de origen francés, vivió desde sus comienzos una fuerte homogeneidad al interior de los Hermanos y de sus obras hasta prácticamente el inicio del siglo XX, cuando la misma dinámica mundial y eclesial le abrió las puertas a un mundo en constante cambio. Hoy dicha comunidad se caracteriza por ser de inspiración cristiana, de profundas raíces lasalianas y en diálogo permanente con un mundo multicultural y pluri-religioso. Desde esta nueva realidad intenta repensar su proyecto educativo-pedagógico.

El objetivo de esta reflexión en particular es de comprender el papel de los educadores como sujetos éticos dentro de las comunidades educativas para colaborar con su posicionamiento frente a los desafíos de la cultura juvenil que continúa recreándose en el siglo XXI. Nos preguntamos cómo esta experiencia se conecta con la defensa de los derechos, la construcción de la ciudadanía y el papel de la escuela como espacio público y, por tanto, político, donde se prepara a los futuros ciudadanos para tomar decisiones acerca de su presente y futuro.

Desde la experiencia lasaliana

La pedagogía lasaliana tiene más de trescientos años. Colaboró en la fundación de la pedagogía moderna, por más que los historiadores de la Educación han tratado de invisibilizar el origen cristiano-católico de los movimientos que llevaron a la organización sistemática de la escuela, a la valoración del maestro y al trabajo simultáneo dentro de las aulas de clase en el siglo XVII e inicios del XVIII. Inspirados por el esfuerzo de los Jesuitas, Comenius, Jacques de Batencourt y Charles Demia, entre otros, Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos de las Escuelas Cristianas sistematizaron su experiencia escolar a lo largo de cuarenta años y desarrollaron un manual escolar al que titularon la *Guía de las Escuelas Cristianas*. Lo hicieron de manera original, respondiendo a las necesidades de los hijos de los artesanos y pobres de la Francia de Luis XIV.

Tras la muerte de La Salle, los Hermanos de las Escuelas Cristianas resistieron el paso del tiempo, debido a su fuerte cohesión interna como comunidad de asociados, su proyecto común fundado en la fe y su trabajo sistemático en las escuelas. Habiendo sido suprimidos por la Revolución Francesa en 1792, volvieron a ser llamados por Napoleón Bonaparte en 1802 como especialistas de la escuela primaria en Francia. Durante el siglo XIX, cuando el estado francés asumía la organización de la educación del pueblo - sustituyendo a la Iglesia - los Hermanos se mantuvieron firmes en su proyecto y tuvieron que combatir una violenta secularización, orquestada políticamente, que finalmente los expulsó del sistema educativo francés a inicios del siglo XX.

Juan Bautista de La Salle es sin lugar a dudas teólogo y pedagogo. Supo conjugar el esfuerzo de formar maestros capaces de sostener responsablemente un proyecto educativo y, al mismo tiempo, de impulsar escuelas centradas en la persona del niño como destinatario esencial, sobre todo en una época en la que el concepto de infancia estaba lejos de lo que conocemos hoy en día. Siendo un hombre que vivió inmerso en la cultura francesa del siglo XVII, con sus intuiciones y acciones luchó por el acceso universal a la educación a través de una educación gratuita, y por eso fue llevado a juicio por las corporaciones de maestros de la época, que se arrogaban el derecho a educar y a recibir pago por ello.

La dimensión ética del educador lasaliano vista desde la tradición del Instituto

La mirada pedagógica lasaliana tiene un componente ético-moral esencial, inscrito en su ADN cristiano. Pero no nace de ninguna teoría en particular; más bien, el posicionamiento ético del Hermano surge de su capacidad de dejarse impresionar por la realidad de pobreza de los niños que no tienen acceso a la escuela. Tal como La Salle lo describe en las *Meditaciones para el tiempo de Retiro*, los hijos de los artesanos y de los pobres de su época estaban a su antojo, como vagabundos errantes, de un lado para otro, abandonados de sus padres. En consecuencia, vivían como holgazanes; sus malos hábitos los llevaban a rodearse de malas compañías y a cometer muchos pecados (cf. MR 194,1,1).

Es esta realidad la que entenece el corazón del maestro; llamado por Dios a enseñar gratuitamente y por la gloria de Dios, participa en su proyecto de salvación. Por eso Dios, que quiere que todos los hombres lleguen al conocimiento de la verdad, proporciona maestros a los niños para procurarles medios de salvación adecuados a su capacidad (cf. MR 193,3,1). En la biografía de La Salle vemos cómo, a lo largo de cuatro décadas - entre 1679 y 1719 - va confeccionando un modelo ideal de maestro virtuoso, capaz de ser testigo de Jesucristo en la escuela; de ahí que publica en la *Colección de pequeños trataditos* su lista de doce virtudes, que posteriormente el H. Agatón, en 1785, desarrollará pormenorizadamente: gravedad, silencio, humildad, prudencia, sabiduría, paciencia, mesura, mansedumbre, celo, vigilancia, piedad y generosidad (CT 5). Estas virtudes siempre estarán

en relación con la mirada evangelizadora del maestro, como ministro y embajador de Jesucristo para los niños (MR 193), ángel custodio (MR 197), ministro del Evangelio (MR 199). La imagen del Buen Pastor será para La Salle una inspiración para ejercer una auténtica pedagogía diferencial con cada alumno (cf. MD 33).

Durante los grandes debates pedagógicos de finales del siglo XIX, los Hermanos se mantuvieron firmes en defender la formación moral de sus alumnos, apoyándose en una tradición educativa que afirmaba la necesidad de desarrollar de manera metódica, progresiva y armónica todas las facultades del niño (físicas, intelectuales y morales), en vistas de conducirlo a su doble fin natural y sobrenatural. Así, las *Notas de Pedagogía cristiana* (1897), nacida en los tiempos de la discusión con el movimiento de la Escuela Nueva, advertía que:

... [la ciencia] no conduce necesariamente a la virtud. No se es un hombre honesto por el simple hecho de ser instruido; se pueden unir las grandes miserias morales a una cultura de inteligencia muy desarrollada. Buena en sí misma, la instrucción puede convertirse, según el uso que se haga, o más útil o más peligrosa (*Notas*, 1897, p. 3).

Setenta años después, en 1967, los Hermanos manifestaron en la *Declaración sobre el Hermano en el mundo actual* el mismo deseo, renovando su compromiso con la formación moral de sus estudiantes, pero ya con un lenguaje más cónsono con la mentalidad del siglo XX:

... ha de esforzarse la escuela por educar la atención, formar el juicio, afinar el espíritu crítico, particularmente necesario en nuestro mundo, donde se requiere discernimiento agudo para utilizar el volumen ingente de información que se recibe, y para defender la libertad interior, a pesar de todas las propagandas. Su misión es más indispensable que nunca para acostumar al hombre a la reflexión, el recogimiento, la meditación y el estudio; para facilitar a la persona el acceso a su interioridad y a la intuición, el respeto al misterio de los seres, el instinto de lo sagrado, la adhesión a los valores, el reconocimiento de los límites y del pecado en el hombre, el presentimiento de la trascendencia del mundo invisible (*Declaración* 45,4).

Finalmente, el 45.º Capítulo General (2014) manifestó su compromiso explícito en la defensa de los derechos de los niños y jóvenes, en comunión con una tradición de más de trescientos años de servicio en la protección y cuidado de la juventud (cf. *Circular* 469, 3.9). Con este fin, el Instituto se comprometió a reforzar el compromiso de los Lasalianos a seguir asumiendo los desafíos a los que se enfrentan los niños y jóvenes (cf. *Circular* 469, Propuesta 14).

El posicionamiento actual de la pedagogía frente a los derechos y la ciudadanía

Estamos a tres siglos de la experiencia lasaliana fundante, pero el mundo del siglo XXI sigue marcado fuertemente por la desigualdad. Es un dato que irrumpe de manera evidente en los debates políticos actuales y tiene repercusión en todos los continentes (cf. Boutaud, 2015, p. 27). Por ejemplo, la Iglesia latinoamericana ha llamado la atención acerca de la escasa preocupación de las sociedades de la región por garantizar los derechos sociales, culturales y solidarios, perjudicando la dignidad de todos, especialmente de quienes son los más pobres y vulnerables (*Aparecida*, 2007, 47).

La reflexión pedagógica que ha transitado el siglo XX también ha hecho un largo itinerario de confrontación con la realidad. Iniciando su búsqueda a partir de un interés educativo netamente técnico, ha intentado preguntarse epistemológicamente acerca de su papel en la construcción de las sociedades. Pero estas demandas no han satisfecho lo fundamental de su razón de ser: por eso, hoy estamos siendo interpelados por una pedagogía crítica ante la realidad, atenta a la situación de pobreza de millones de niños y jóvenes en el mundo entero, que permanecen ausentes en los debates y centros

de decisión educativos. Es desde esta pedagogía que queremos llamar la atención sobre la necesidad de tender puentes entre la defensa de los derechos, la construcción de la ciudadanía desde la escuela y el trabajo cotidiano de los maestros como sujetos éticos capaces de ejercer su papel como intelectuales transformativos desde la escuela.

Partimos de la constatación, fundamentada en el pensamiento de Paulo Freire, de que la educación jamás puede prescindir de la formación ética (Trombetta y Trombetta, 2008, p. 166). Como bien lo fundamentó Aristóteles, somos animales políticos (*zoon politikón*); Freire confirma, por su parte, que “es imposible estar en el mundo apolíticamente, de una manera neutra” (Freire, 2015, p. 95). Vivir con otros exige de nosotros una valoración, una elección y también una ruptura. Y en este mundo que cambia vertiginosamente, estamos obligados a decidir, a estar a favor o en contra, a luchar por aquello que tiende al bien y a lo bueno, es decir, a desarrollar en nosotros una postura ética y a vivir moralmente en consecuencia. Todo ello nos lleva, irremediabilmente, a la defensa de los derechos y a la promoción de los deberes, como pacto de una convivencia ciudadana coherente con un estado derecho.

Por eso, la escuela actual está llamada a constituirse como una auténtica comunidad de vida y relaciones, capaz de generar “coraje cívico” en sus alumnos; esta idea, tomada de Giroux (2003, p. 255), nos invita a considerar que el espacio de la escuela no sólo debería ser un laboratorio de investigación acerca de las condiciones reales por las cuales existe la pobreza y la desigualdad, sino también un escenario donde sea posible crear nuevas alternativas para que la sociedad alcance su mayor grado de humanización. Siguiendo la reflexión de Giroux (2003), los educadores deben asegurar la participación activa de sus estudiantes, a través de la problematización del conocimiento y la producción de nuevos saberes; asimismo, los educadores están invitados a desarrollar en sus estudiantes una curiosidad epistemológica que los lleve a preguntarse sobre la razón de ser de los procesos sociales y la búsqueda del bien común. En ese proceso, educadores y educandos podrían recuperar sus historias personales y colectivas y, desde ellas, comprender los valores de sus sociedades particulares y del mundo en su conjunto. Así tendrían el coraje cívico para afrontar un futuro incierto, donde más que optimismo necesitamos de esperanza. Y esto trae a colación una virtud propiamente cristiana.

La realidad de los jóvenes nos desafía éticamente

Como educadores lasalianos, nuestro horizonte cristiano de reflexión nos ayuda a conjugar el esfuerzo de humanización con la proclamación explícita de la Palabra de Dios. “Todos nuestros alumnos tienen derecho a oír el Evangelio” (Consejo General, 1997, p. 77); de ahí que los educadores lasalianos del siglo XXI somos conscientes de ser testigos y de llegar, más aún, a convertirnos en testigos creíbles de lo que predicamos, comenzando por nuestro ejemplo de vida.

En consecuencia, la realidad de los jóvenes de hoy nos desafía, no por defensa o temor reverencial hacia ellos, sino por su capacidad para generar en nosotros la mirada evangelizadora del Dios amor, que sigue queriendo participar en el plan de salvación de la humanidad, y llevarla así a la plenitud de su existencia en Jesucristo.

Mientras la pedagogía contemporánea nos invita a ser intelectuales con capacidad para transformar nuestra realidad a través del trabajo cotidiano de la escuela, nuestra tradición lasaliana nos recuerda que estamos llamados a dejarnos impresionar, desde una mirada de fe, por la realidad de nuestros niños y jóvenes, para caminar con ellos en un itinerario de crecimiento mutuo, de construcción cognoscitiva y espiritual, en una dinámica donde no hacemos diferencia entre la fe y la cultura, porque ambas se entrelazan para generar un proyecto educativo plenamente humanizador.

Sentirnos desafiados por la cultura juvenil del siglo XXI implica, entonces, desarrollar en nosotros un posicionamiento ético fraterno, capaz de abrir canales de comunicación con ellos; caminando entre ellos, pero sin diluirnos con ellos. Nuestro ser “hermanos mayores”, visto desde la tradición lasaliana, nos ayuda a comprender que los jóvenes necesitan testigos creíbles, adultos con los cuales promover un diálogo intergeneracional, donde educadores y educandos se interpelan, incluso se educan entre sí – como insiste tantas veces Freire – y juntos interpelan el mundo con ojos críticos. Así, unos y otros también se dejan “tocar” por el Evangelio, que sigue siendo una fuente inagotable de cuestionamiento a las situaciones de injusticia, pobreza y exclusión, para dar una respuesta no sólo profesional sino también vocacional ante el mundo.

Una formación consecuente con una nueva postura ante la realidad

La sociedad actual no es un escenario fácil donde niños, jóvenes y adultos puedan desarrollarse plenamente. La globalización está generando nuevos problemas políticos y socioeconómicos que están comprometiendo los proyectos personales y colectivos; los regímenes capitalistas y socialistas están golpeando, cada uno con su propia lógica, el futuro de las nuevas generaciones; la exacerbación de la sexualidad, del consumismo, de la búsqueda del éxito y del placer ha creado competencia salvaje, frustración, soledad y alienación. En ese marco, los educadores no pueden permanecer como sujetos pasivos, sino como sujetos activos, capaces de hacer preguntas adecuadas y de buscar nuevas maneras de comprender, analizar y decidir éticamente, dispuestos a atender a las demandas cada vez más inusitadas de sus estudiantes.

Todo esto llama a las puertas de una nueva manera de formar a los educadores del siglo XXI. No se trata de ofrecerles respuestas a todo, sino más bien de ejercer con ellos un ejercicio crítico de comprensión de la realidad, favoreciendo la reflexión comunitaria, el estudio consecuente de la filosofía, la psicología, la sociología, la teología y la pastoral, de la política y de la economía, que haga posible la construcción de nuevas preguntas y la producción de nuevos itinerarios de investigación para ser vividos junto a sus estudiantes. Sólo quien ha experimentado una pedagogía activa, de cuestionamiento y búsqueda, puede generar en su trabajo cotidiano de clase una metodología también activa, de producción de conocimientos coherentes y consistentes frente a una realidad que no dejará de sorprendernos en su evolución durante este siglo. Es así como podremos colaborar en la formación de una nueva ciudadanía que estará preparada para cuestionar la realidad y decidir un futuro mejor para todos.

Referencias

- Boutaud, Aurélien (2015). « Comment appréhender les inégalités ? » En : Badie, Bertrand et Vidal, Dominique (dir.). *Un monde d'inégalités. L'état du monde 2016*. Paris : Éditions La Découverte, p. 27-37.
- Consejo Episcopal Latinoamericano (2007). *V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe. Documento conclusivo Aparecida*. Bogotá: CELAM.
- Consejo General (1997). *La Misión Lasallista. Educación humana y cristiana. Una misión compartida*. Bogotá : RELAL.
- Frères des Écoles Chrétiennes (1897). *Notes de Pédagogie Chrétienne. Pour servir à la préparation d'une nouvelle édition de la Conduite des Écoles d'après les principes du Bienheureux J. B. de La Salle*. Paris: Procure générale.
- Giroux, Henry (2003). *Teoría y resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición* (5º ed.). México: Siglo XXI Editores.

Hermano Agatón (1785). “Las doce virtudes del Buen Maestro según san Juan Bautista de La Salle. Explicación por el Hno. Agatón, Superior General, F.S.C”. Material mimeografiado.

Hermanos de las Escuelas Cristianas (1967). *Declaración sobre el Hermano de las Escuelas Cristianas en el mundo actual*. Roma: 39.º Capítulo General.

Hermanos de las Escuelas Cristianas (2001). *Obras completas de San Juan Bautista de La Salle*. Madrid: Ediciones San Pío X.

Hermanos de las Escuelas Cristianas (2014). *Documentos del 45.º Capítulo General. Esta obra de Dios es también la nuestra*. Roma: Consejo General.

Ojeda Ortiz, Juan Antonio y Ramírez Ramos, Beatriz (Coords.) (2015). *Educación Hoy y Mañana. Una pasión que se renueva*. Madrid: OIEC – PPC. Testimonios 233.

Trombetta, Sérgio y Trombetta, Luis Carlos (2008). “Ética”. En: Streck, Redin y Zitzoski (org.). *Dicionário Paulo Freire* (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 166-168.

Abreviaturas utilizadas:

CT - *Colección de pequeños trataditos*

MD - *Meditaciones para todos los Domingos del año*

MR - *Meditaciones para el Tiempo de Retiro*

PRÁCTICAS ESCOLARES

Escuela, organización y métodos

UNA DIDÁCTICA ESCOLAR COHERENTE CON EL DISCURSO DE LOS DEBERES Y DERECHOS DE LOS CIUDADANOS

Santiago Amurrio
Distrito Brasil-Chile
stgoamurrio@gmail.com

Es bien sabido que la escuela de hoy enfrenta múltiples desafíos, y el rol de la institución escolar, así como el de las y los profesores está puesto hoy en tensión. La masificación de la tecnología, la depreciación de la institución escolar y un relativo descrédito respecto del valor que tiene la educación en el mundo actual, hacen que el profesorado esté en jaque frente a la complejidad que enfrentamos como sociedades cada día.

¿Es necesario un profesor transmitiendo conocimientos, si está todo disponible en internet? ¿Satisface la escuela las necesidades de aprendizaje y los intereses del estudiantado? ¿De qué sirve cursar los años de educación obligatoria, si eso no garantiza mejores niveles de vida una vez fuera de la escuela? Esas y otras preguntas son las que enfrentan nuestros sistemas educativos, además de las problemáticas concretas que tienen en función de su financiamiento, organización, dotación profesional, etc.

Considerando que en la actualidad el mundo se ve amenazado por la polarización política y la corrupción, la inequidad, la injusticia; la violencia que impera, lamentablemente, en muchos y distintos territorios a lo largo de un planeta que ve severamente amenazada su existencia; se plantea como una urgencia el llamado a la paz y la justicia social en nuestro mundo. Sin duda se trata de problemáticas multidimensionales, pero una solución necesaria y fundamental es la generación de espacios escolares que se configuren como garantes y promotores de los derechos de niños, niñas y adolescentes; escuelas que, tanto desde su discurso como desde su práctica, aporten a la formación de ciudadanos conscientes, activos y reflexivos sobre el presente y futuro de sus comunidades.

Es en ese contexto que la escuela lasaliana se pregunta qué rol debe jugar en el desafiante panorama del mundo actual, qué debemos responder los educadores lasalianos frente a la interpelación que nos hacen las demandas de nuestra sociedad y, fundamentalmente, nuestros niños, niñas y jóvenes, que cotidianamente, aún sin expresarlo de manera explícita, nos piden acciones pedagógicas que los respeten, valoren, visibilicen y apoyen en su desarrollo personal, social y ciudadano.

El presente texto entrega algunos elementos que pueden resultar relevantes a la hora de re/plantearse la postura que tenemos como institución frente a la demanda por una nueva

ciudadanía, que se encamine hacia la paz y la justicia social. Para ello, en la primera parte se exponen algunos resultados educativos que dan cuenta del estado de determinados aprendizajes que, evaluados a nivel mundial en las pruebas PISA e ICCS, nos hablan de las competencias científicas y ciudadanas de las y los jóvenes de hoy.

En una segunda parte, y de acuerdo a los resultados educativos expuestos, se analiza el rol de la escuela en la promoción de una ciudadanía para la paz y la justicia social. Se analizan en este contexto algunas aportaciones teóricas que pueden resultar interesantes para considerar como referentes a la hora de comprender la escuela como motor de ciudadanía. Finalmente, se presenta una serie de reflexiones a la comunidad lasaliana respecto del modo en que la implementación curricular con espíritu lasallista puede dar respuesta a los desafíos del mundo actual en torno a la construcción de una cultura de derechos que nos encamine hacia la paz y la justicia social en la fraternidad cristiana y los valores que dan vida a la misión.

¿Qué saben los niños, niñas y jóvenes del mundo?

Dando cuenta de las complejidades del mundo actual, la institucionalidad internacional a cargo de promover el desarrollo de todos los habitantes del planeta, han definido ciertos objetivos que alcanzar de aquí al 2030. UNESCO ha definido que uno de estos objetivos (N.º 4.7) es garantizar que todos los estudiantes adquieran los *conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible*, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

¿Qué conocimientos tienen hoy los niños, niñas y jóvenes del mundo, ya sea para aproximarse al desarrollo sostenible o al ejercicio de su propia libertad y desarrollo humano? Los datos que entrega PISA, estudio realizado por la OCDE para evaluar las competencias que han adquirido estudiantes de 15 años de edad, muestran lo siguiente (OCDE, 2016, pp.51, 117, 118):

- Japón, Estonia, Finlandia y Canadá son los países OCDE que mejores resultados obtienen. Singapur destaca en ciencias.
- Un 20% de los estudiantes no alcanza el umbral básico de las competencias científicas y competencias lectoras esperadas para su edad.
- Existe un relativo estancamiento de los resultados en la última década.
- Los estudiantes socioeconómicamente más desfavorecidos, tienen casi el triple de posibilidades de no alcanzar el nivel de competencias básicas en ciencias.
- Las expectativas de futuro académico y carrera que tienen los estudiantes en mayor desventaja socioeconómica, se relacionan directamente con el perfil socioeconómico y composición de su escuela.
- Cuando los estudiantes se sienten parte de la comunidad escolar, tienen más probabilidades de tener un buen rendimiento académico y tienen mayor motivación por aprender.

- Los estudiantes que reportan sentirse excluidos de las dinámicas escolares, obtienen en promedio 22 puntos menos en ciencia y reportan tres veces más, no sentirse satisfechos con sus vidas.
- Un 20% de los estudiantes reportan que han recibido un trato injusto por parte de sus profesores (fueron severamente disciplinados, se sintieron ofendidos o ridiculizados en público), más de una vez en un mes.
- Los estudiantes que reportan que sus profesores los tratan de manera justa, les apoyan en su aprendizaje y participan de clases organizadas, tienen un fuerte sentido de pertenencia con la escuela.

Los resultados PISA muestran, por un lado, que aun tratándose de las economías más desarrolladas el mundo, falta mucho por aprender en términos de las competencias científicas (que constituyeron el foco de la medición 2015 y que son fundamentales como habilidades del siglo XXI); falta avanzar en términos de equidad, entre países y al interior de cada país, quedando en evidencia que las diferencias socioeconómicas se traducen en diferencias en el aprendizaje. Y por último, también demuestran que se necesita avanzar mucho en términos de generar una escuela que dé oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, para que se sientan integrados y participantes de la comunidad escolar. Esto adquiere un carácter de urgencia, porque, si no se sienten parte de la comunidad escolar, ¿cómo podrán sentirse parte de una comunidad más amplia, que representa a la sociedad en su conjunto?

Veamos los datos del ICCS, *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía*, que en su versión 2016 contó con la participación de 94 mil estudiantes de 8vo grado, en 24 países. Este estudio evalúa principalmente dos dominios: conocimiento cívico y actitudes y compromiso cívico de los estudiantes. Principales resultados de este estudio son los siguientes (IEA, 2017):

- Existe una variación importante entre países, considerando sus indicadores sociales y desarrollo humano.
- También existen variaciones dentro de cada país, dependiendo de los niveles de autonomía que tienen las escuelas para la implementación curricular.
- Existen distintas formas de implementar la enseñanza de la educación cívica y la ciudadanía: como materia específica, como dimensión integrada en asignaturas sociales, o en menor medida, como un enfoque transversal dentro del currículo.
- En conocimiento cívico, el 35% de los estudiantes alcanza un Nivel A, es decir, conocimiento y comprensión holística de conceptos, además de una perspectiva crítica. Sin embargo, este promedio es muy variable: en América Latina, por ejemplo, va entre el 1% y el 21%, dependiendo del país. Los países que alcanzan mejor rendimiento en esta área son: Dinamarca, China (Taipéi), Suecia, Finlandia y Noruega. Por su parte, países que están significativamente por debajo del promedio, son Chile, Colombia, México, Perú y República Dominicana.
- Factores que funcionan como predictores del conocimiento cívico son: el nivel de desarrollo socioeconómico del país y la existencia de climas de aula que posibiliten discusiones sobre temas políticos y sociales en las clases. Las mujeres obtienen mejores resultados en torno al conocimiento cívico.
- Los noticieros de televisión y las discusiones con los padres, son fuente importante de información sobre temas cívicos.

- En general, se aprecian actitudes favorables hacia la igualdad de género y a la igualdad de derecho para grupos étnicos de la sociedad.
- Jóvenes identifican que la contaminación y el cambio climático, el terrorismo, la escasez de agua, la pobreza y la criminalidad, son problemas que amenazan el futuro del mundo.
- Existe interés en participar de procesos electorales, pero no por implicarse en activamente en política.

Los resultados del estudio sugieren que existe un amplio campo para el fortalecimiento de la educación cívica: los sistemas educativos deben mejorar sus capacidades de implementar educación para la ciudadanía, en una perspectiva inclusiva. La evidencia indica que la forma en que los estudiantes participan en sus escuelas, influye en su disposición a involucrarse en actividades cívicas en el futuro: estudiantes que perciben climas de clase abiertos a la discusión, además de espacios de participación escolares, tienen mayores conocimientos cívicos y mayor intención de comprometerse en la vida cívica.

A partir de los datos analizados, tanto desde PISA como desde ICCS, se desprende la necesidad de avanzar en didácticas que fomenten la participación y el involucramiento activo en los procesos de aprendizaje, no solo para el conocimiento académico y disciplinar, sino para hacer de la experiencia educativa un espacio que promueva la comprensión del mundo y su involucramiento en él, una necesidad urgente, toda vez que las inequidades e injusticias se hacen patentes, no solo en las problemáticas del mundo actual, sino en la distribución de las competencias y habilidades que, tal como hemos visto, se dan de manera muy desigual, inter e intra países. Esas diferencias pueden y deben contrarrestarse desde la sala de clases.

La escuela, sus dinámicas escolares y didácticas

La educación para la vida, dice Edgar Morin, debe favorecer, estimular una de las misiones de toda educación: la autonomía y la libertad de espíritu. No hay autonomía mental, sin dependencia de lo que la alimenta, es decir la cultura, ni sin conciencia de los peligros que amenazan esa autonomía, es decir, los riesgos de la ilusión y del error, de las incomprensiones mutuas y múltiples, de las decisiones arbitrarias en la capacidad de concebir los riesgos y las incertidumbres. (Morin, 2015, p.39, 40)

Libertad y autonomía parecen ser conceptos clave para el desarrollo de procesos pedagógicos que favorezcan aprendizajes e implicación con el mundo y sus problemáticas. Muchos coinciden (coincidimos) en que una competencia central a desarrollar hoy es aquella que capacite para convivir en sociedades diversas, cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos. Se necesitan habilidades para participar plenamente en la vida cívica; valorando la pluralidad, diversidad y la participación del otro como elemento clave de la convivencia democrática en la vida moderna. En este contexto, “se desarrolla un cambio de paradigma que posibilita el entendimiento de las nuevas problemáticas para hacerlas observables en el sistema educativo. Pero cabe preguntarse, ¿qué aspectos cambian desde el punto de vista curricular y pedagógico?” (MINEDUC, 2013).

Es bien sabido que, en muchos contextos escolares, a nuevas problemáticas, la escuela ofrece las mismas soluciones desde hace décadas. Considerando este panorama, hay muchas corrientes que dan respuesta a la inquietud por los cambios curriculares y pedagógicos que se requieren para generar didácticas coherentes con el enfoque de derechos y responsabilidades que ha de primar en el siglo XXI. En esta ocasión, se analizarán dos de estos enfoques: la ciudadanía mundial, propuesta por UNESCO; y la ciudadanía peligrosa, propuesta por Wayne Ross desde la vertiente de la pedagogía crítica. Analizaremos estos postulados para distinguir algunos elementos que puedan resultar útiles para los aprendizajes escolares del hoy y mañana, lo mismo que para plantear preguntas y desafíos a la comunidad lasallana.

Ciudadanía mundial

La comunidad internacional, señala UNESCO, está instando a una educación que ayude a resolver los desafíos mundiales emergentes, al tiempo que se aprovechan sabiamente las oportunidades que ofrece. En este contexto, hay un interés creciente por la Educación para la Ciudadanía Mundial, lo que marca un cambio en la función y la finalidad de la educación buscando contribuir en la generación de *sociedades más justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas*. Desde 2012 y proyectándose hacia el 2021, han hecho de este tema uno de sus principales objetivos educativos, perfilado en parte gracias a la creciente demanda de apoyo de sus Estados Miembros para capacitar a los educandos a fin de que puedan convertirse en ciudadanos mundiales responsables (UNESCO, 2016)

Respecto de su definición, cabe señalar que la Ciudadanía Mundial, más que a un estatuto legal, se refiere al sentimiento de pertenecer a una comunidad amplia y a una humanidad común, promoviendo una “mirada global” que une lo local con lo mundial y lo nacional con lo internacional. También es una forma de entender, actuar y relacionarse con los demás y con el medio ambiente en el espacio y en el tiempo, con base en los valores universales, a través del respeto a la diversidad y al pluralismo. En este sentido, cada vida individual tiene consecuencias en las decisiones cotidianas que conectan lo local y lo mundial, y viceversa. (UNESCO, 2016, p.15)

En términos concretos, la Enseñanza para la Ciudadanía Mundial plantea los siguientes objetivos y principios:

- incentivar análisis crítico de problemas que se plantean en la vida real, identificando soluciones de manera creativa e innovadora.
- apoyar al estudiantado en la revisión de supuestos, visiones del mundo y relaciones de poder en los discursos prevalecientes, y tomar en cuenta a las personas o grupos que sistemáticamente están insuficientemente representados o marginados.
- enfocarse en el compromiso de acciones individuales y colectivas para lograr los cambios deseados.
- involucrar a muchas partes interesadas, incluyendo a quienes están fuera del entorno del aprendizaje, en la comunidad y la sociedad en general. (UNESCO, 2016, p.17, 24)



Desde la perspectiva didáctica, estos objetivos y principios se materializan en las siguientes propuestas y prácticas:

A. Programas de enseñanza. UNESCO ha hecho un seguimiento del abordaje curricular que tienen estos temas en distintos contextos y regiones del mundo. Existe una amplia variedad de estrategias de abordaje curricular: ciudadanía integrada como concepto en distintas asignaturas, como una asignatura específica, programas complementarios y/o planes de estudio específicos para el abordaje de la materia, incluyendo espacios educativos no formales. Más allá de la modalidad que se adquiera, lo relevante es que la Enseñanza para la Ciudadanía Mundial se convierta en una filosofía que permee y caracterice la implementación de los procesos pedagógicos de cada escuela y comunidad.

B. Uso de TICS. Se plantea como un recurso de gran valor el usar las tecnologías de la información y la comunicación para crear entornos virtuales de aprendizaje, comunidades que, gracias al desarrollo tecnológico, pueden encontrarse en el ciberespacio y compartir experiencias de aprendizajes, recursos y desafíos comunes, aun estando a miles de kilómetros de distancia. Redes de maestros, de estudiantes y comunidades educativas, pueden ser muy poderosas a la hora de comprender los problemas globales que tienen expresiones propias en cada comunidad, expresiones que pueden compartirse y darse a conocer utilizando las plataformas digitales y la comunicación que posibilita la tecnología.

C. Deportes. Fomentar el desarrollo de iniciativas deportivas puede ser una herramienta de gran potencial para la promoción de valores como el trabajo colaborativo, persistencia, juego limpio, valoración de la diversidad y otros. Programas que capaciten a educadores o facilitadores que promuevan el deporte desde una perspectiva inclusiva, con enfoque de género, vida saludable y vida comunitaria, entre otros temas; son visualizados por UNESCO como un gran aporte a la ciudadanía mundial y a la comprensión entre estudiantes y educadores de distintos contextos.

D. La comunidad. Resolver problemas reales, idealmente vinculados con el desarrollo de la comunidad: clave para la generación de procesos de aprendizaje que promuevan la ciudadanía mundial, el involucramiento con otros y con los problemas que afectan a nuestro mundo.

E. Formación de los docentes. Las capacidades y competencias de los docentes son fundamentales a la hora de emprender cualquier transformación educativa. Desde esta perspectiva, el intercambio de experiencias docentes, ya sea mediante procesos de formación, presenciales o virtuales, o bien intercambios o pasantías de docentes de distintos contextos, son un aporte fundamental para la ciudadanía mundial.

F. Participación de los jóvenes. Es preciso fomentar y facilitar la participación de las y los jóvenes en todas las instancias posibles, ya sea a nivel de consultas o a nivel de coordinación e implementación de iniciativas que lideren los propios estudiantes. Diversas experiencias han dado cuenta del valor que tiene la participación juvenil en la promoción de la Ciudadanía Mundial. UNESCO recomienda seguir profundizando en esta línea.

Si bien el enfoque de la Ciudadanía Mundial está en desarrollo y requiere de la generación de mayor investigación, indicadores y sistematización de diversas experiencias desarrolladas a lo largo del mundo, representa hoy en día una tendencia a la que es necesario prestar atención.

Ciudadanía peligrosa

Desde la vertiente de la pedagogía crítica, impulsada, entre otros, por Freire y Giroux, el académico de la Universidad British Columbia en Vancouver, Wayne Ross, ha acuñado el concepto de ciudadanía peligrosa, que es definido de la siguiente manera:

La práctica de una ciudadanía crítica, orientada a la justicia social, requiere que las personas, de manera individual y colectiva, realicen acciones y comportamientos que implican un cierto peligro necesario, que trasciendan de las maneras convencionales como el voto, la firma de peticiones, etc. De alguna manera la ciudadanía actual, desde esta perspectiva, requiere una praxis basada en la oposición y el conflicto, la aceptación de ciertas posturas estratégicas y tácticas. De hecho, la implicación aquí es que *la ciudadanía peligrosa lo es para un statu quo basado en la inequidad y socialmente injusto* que establece unas determinadas estructuras jerárquicas de poder. (Ross, 2012, p.79)

Desde la perspectiva de la ciudadanía peligrosa, se deben desarrollar en el estudiantado, tres componentes centrales:

- Participación política y en la esfera de lo público, entendidas en sus manifestaciones tradicionales (opinión, voto, etc.), pero orientadas a utilizar las libertades (de expresión, reunión, culto, prensa) para minar las acciones del Estado que atenten contra dichas libertades y poder generar espacios de incidencia ciudadana.
- Conciencia crítica, entendida como la necesidad de aumentar el interés en “leer el mundo”, aquel concepto freireano que implica hacerse las siguientes preguntas: ¿Cómo son las cosas? ¿Qué cosas pueden ser diferentes? ¿Cómo debieran ser las cosas?
- Acción intencional, entendida como el desarrollo de acciones útiles que se orienten a favorecer las relaciones humanas, aumentar el nivel de implicación con la vida diaria y vivir experiencias significativas que promuevan el cambio.

Para experimentar una ciudadanía que trabaje contra la inequidad, la corrupción, la injusticia y la opresión, Ross (2017, pp.52-63) propone las siguientes técnicas:

A. Tácticas del día a día. No se trata de esperar la gran reforma educativa, sino crear cotidianamente espacios que den respuesta a los intereses y necesidades de los estudiantes. Esto se traduce en avanzar en pedagogías situadas y desarrollar metodologías que despierten el interés y participación de los estudiantes.

B. Deriva y desvío. Como respuesta a currículums cerrados, que centran su actuar en evaluaciones estandarizadas, las técnicas “deriva y desvío” proponen re/lecturas de la sociedad, por una parte, experimentando de distintas maneras el comportamiento relacionado con la sociedad urbana; y, por otro lado, adaptando elementos originales a un nuevo contexto, resignificando elementos estéticos de la cultura popular. Estas técnicas invitan a experimentar la ciudad a través del juego y la exploración, y a transformar los mensajes del arte y la publicidad con mensajes que den cuenta de una conciencia crítica.

C. Modelo de propaganda. Esta técnica se basa en las aportaciones de Herman y Chomsky para cuestionar lo que presentan los medios de comunicación usando ciertos filtros que permiten “leer” con mayor claridad los mensajes que entregan. Así, se propone que los currículums, libros de texto y otros dispositivos educativos, puedan ser analizados considerando, entre otros, los siguientes filtros: la propiedad, magnitud y orientación de quienes producen estos dispositivos; quienes suministran la información que ellos contienen; la línea editorial o posibles sesgos informativos.

D. Efecto alineación y espectáculo ético. Tomando en consideración algunos aportes del mundo de la cultura, específicamente haciendo paralelos con la audiencia teatral, esta técnica propone romper con las emociones típicas que se espera que produzcan determinados eventos. De esta manera, se invita al profesorado a generar análisis que permitan reacciones diversas, no lo que se espera que suceda frente a un estímulo. En paralelo, se espera que las clases tengan espacios para que sean participativas, abiertas, transparentes y realistas; dando espacio para las experiencias significativas que produzcan mejores aprendizajes.

E. Zonas de autonomía temporal. Tomando el concepto de Hakim Bey, esta técnica propone la creación de espacios de libertad y autonomía que, dentro del proceso de aprendizaje,

posibiliten que sean los propios estudiantes quienes organicen sus actividades, objetivos y formas de trabajar, fuera del control y la coerción que pueden representar las autoridades educativas.

Combinando aportaciones de distintas corrientes de pensamiento y disciplinas, Ross genera esta propuesta de técnicas que tensionan el modo de actuar tradicional de la escuela, para invitar a los educadores a generar prácticas pedagógicas que propicien la libertad y la autonomía en los aprendizajes.

Enfoques ciudadanos y metodologías de aula

¿De qué modo se visualizarían los elementos propuestos por la ciudadanía mundial y la ciudadanía peligrosa en el aula? A partir de las modalidades y metodologías de trabajo escolares más frecuentes, se propone a continuación un breve análisis de estos componentes:

Tabla 1. METODOLOGÍAS DE TRABAJO EN AULA Y VÍNCULO CON ENFOQUES CIUDADANOS

Metodologías.	CIUDADANÍA MUNDIAL	CIUDADANÍA PELIGROSA
1. Clase teórica. Exposición de teoría en formato clase magistral, con o sin participación de los estudiantes.	- Programas de enseñanza. Si bien se espera que en cada experiencia de aprendizaje se amplíe lo más posible la participación de los estudiantes, la clase teórica puede ser de utilidad, dependiendo de los propósitos y del enfoque y filosofía que haya detrás de su desarrollo.	- Tácticas del día a día. No debiera desecharse por completo la metodología de la lección magistral, pero sí incorporar tácticas que, dentro de ese espacio, permitan la participación de los estudiantes en el proceso.
2. Clase práctica de resolución de problemas. Implica experimentación y/o toma de decisiones por parte de los estudiantes.	- Uso de TIC's. Incorporar desafíos que permitan a los estudiantes conectarse con otros espacios, comunidades, grupos de trabajo, etc., puede resultar muy útil a los propósitos de aprendizaje que correspondan. - Comunidad. Interesa plantear, desde distintas asignaturas, problemáticas que se vinculen con la vida en comunidad, dando aplicación práctica a lo que se aprende. Salidas a terreno o actividades de campo, desarrollo de proyectos, visitas a centros productivos o comunitarios son, entre otras, posibles actividades que alimentarían el modelo de clases prácticas.	- Deriva y desvío. Se pueden proponer actividades en que los estudiantes hagan creaciones críticas a partir de estímulos dados. Pueden, por ejemplo, transitar por su escuela o barrio en búsqueda de algunas respuestas o evidencias de un problema concreto; pueden intervenir obras de arte, clásicas o modernas, con mensajes propios de su grupo curso y en vínculo con los objetivos de aprendizaje que corresponda. - Modelo de propaganda. Resolver problemas puede ser analizar contenido de los medios de comunicación y/o de sus materiales de trabajo en la escuela, para distinguir, desde

Metodologías.	CIUDADANÍA MUNDIAL	CIUDADANÍA PELIGROSA
	- Participación de jóvenes. Se pueden desarrollar proyectos que hagan que los estudiantes lideren experiencias prácticas de aprendizaje, muy en vínculo con el trabajo en comunidad.	una perspectiva crítica, cuál es el mensaje que se quiere transmitir y generar opinión propia en torno a eso. - Efecto de alineación. Parte de un problema práctico que se puede resolver, es buscar interpretaciones alternativas frente a determinados estímulos o recursos que se trabajen en determinada asignatura u objetivo de aprendizaje; invitar a los estudiantes a buscar interpretaciones diversas y creativas.
3. Seminario o taller. Espacio para la reflexión o profundización de los contenidos.	- Uso de TIC's. y participación de jóvenes El desarrollo de un seminario no necesariamente debe darse en el formato tradicional: un foro de cine temático organizado y promocionado por los propios jóvenes, el diseño de una página web o un Instagram colectivo, son también espacios de profundización de aprendizajes.	- Tácticas del día a día. Utilizando herramientas tradicionales, como puede ser un seminario o taller, se pueden abordar temáticas que tengan interés con las características de una determinada comunidad escolar o clase. También, dentro del taller o seminario, generar actividades que sean “disruptivas” en el mejor sentido de la palabra: cómo se organiza la sala para una conferencia (¿en semicírculo, por ejemplo?), cómo se distribuye la palabra entre el orador y los asistentes, como se invita a los participantes a hacer preguntas o producciones en función de los contenidos de un taller o seminario; son algunas posibilidades.
4. Enseñanza no presencial. Los estudiantes aprenden por su cuenta, a partir de orientaciones o material dado.	- Programas de enseñanza. Interesa que las comunidades escolares incorporen en sus proyectos educativos algunos principios que posibiliten espacios de trabajo en que sean los propios estudiantes quienes organicen sus actividades. Requiere, ciertamente, formación docente que posibilite programar y potenciar estos elementos.	- Zonas de autonomía temporal. Interesa abrir espacios para que los estudiantes diseñen sus propias rutas de trabajo, distinguiendo cuáles son sus puntos de partida y objetivos que quieren alcanzar.

En cada metodología de trabajo de aula, por muy tradicional que sea, se pueden impulsar elementos para el desarrollo de la ciudadanía; elementos que aumentan a medida que aumenta también el nivel de innovación de estas metodologías. El aprendizaje cooperativo o el aprendizaje basado en proyectos, por ejemplo, se prestan en gran medida para la participación, involucramiento y desarrollo del pensamiento crítico. De cualquier manera, ya sea desde la institucionalidad internacional que vela por la educación y la cultura, o ya sea desde la academia y la visión crítica de los sistemas pedagógicos en el mundo, se visibiliza la necesidad de generar prácticas que impulsen una nueva ciudadanía, una nueva forma de implicarse en el aprendizaje, para hacer frente a los desafíos que enfrenta el mundo en la actualidad.

La escuela lasaliana frente a los desafíos de una ciudadanía para la paz y la justicia social

¿Qué le dice a la escuela lasaliana del siglo XXI el discurso de la defensa de los derechos de los niños y la necesidad de construir una nueva ciudadanía, capaz de hacer posible la paz y la justicia para todos?

Quizás, parte de la respuesta está en las palabras del Santo Padre Francisco quien, en su visita a Chile, señaló que el desafío del país es seguir “...trabajando para que la democracia, el sueño de sus padres, mucho más allá de los aspectos formales, sea realmente un lugar de encuentro para todos. Que sea un lugar donde todos, sin excepción, se sientan llamados a construir casas, familias y naciones. Un lugar (...) generoso, acogedor, que ama su historia, que trabaja para el presente de su convivencia y mira con esperanza al futuro. Es bueno recordar aquí las palabras de San Alberto Hurtado: Una nación, más que sus fronteras, más que su tierra, sus cordilleras, sus mares, más que su lengua o sus tradiciones, es una misión para cumplir” (Papa Francisco, homilía del 16 de enero 2018).

Más allá del contexto local en el que pronunció esas palabras, el mensaje del Papa Francisco es aplicable a cualquier contexto mundial. La democracia se construye de manera cotidiana, lo mismo que la ciudadanía, concepto que fuera explicado por Paulo Freire como un permanente constructo: “La ciudadanía no se adquiere por casualidad: es una construcción que nunca acaba, requiere que luchemos por ella. Requiere compromiso, claridad política, coherencia y decisión. Por esta razón, la educación democrática no puede lograrse lejos de una educación de y para la ciudadanía» (Freire, 1993, p.90).

¿Contribuye el sello lasallista a esta construcción permanente? ¿A una democracia que sea lugar de encuentro para todos, tal como nos invita el Papa Francisco? Siendo una institución con siglos de historia y presencia en los cinco continentes, la comunidad lasallista tiene mucho que decir y hacer en este contexto.

En primer lugar, *nuestras aulas*. Es momento de mirar cómo los profesores despliegan sus habilidades para promover los principios de una ciudadanía que, ya sea cercana a la ciudadanía mundial o a la ciudadanía peligrosa, aproveche los recursos de la comunidad educativa para desarrollar un pensamiento crítico, que invite a la autonomía y a la implicación con los demás. Algunas preguntas que podemos plantear a los educadores lasalianos:

- ¿Cómo estructuran sus clases o lecciones? ¿Cuánto tiempo están hablando ellos/as en vez de sus estudiantes? ¿Hay un trato cordial y respetuoso? ¿Se trabaja en ambientes organizados, que promuevan el aprendizaje de todas y todos?
- ¿Hay espacios para el trabajo autónomo de los estudiantes, donde puedan proponer sus propios objetivos de aprendizaje?
- ¿De qué modo se incorporan las tecnologías de la información en las experiencias de aprendizaje?
- ¿Se fomentan todas las áreas del saber por igual? ¿O el saber academicista tiene mayor cabida que, por ejemplo, las artes o el deporte? ¿Qué expectativas de futuro se transmiten a los estudiantes?
- ¿Se están diseñando experiencias de aprendizaje que promuevan la participación de niños, niñas y jóvenes? ¿Se les invita a responder a problemáticas reales y cuestionar lo establecido? ¿O se siguen utilizando vías más bien tradicionales de transmisión de saberes? ¿Están nuestros educadores esperando la gran reforma educativa o hacen día a día transformaciones en sus estrategias de enseñanza que se encaminen hacia el logro de aprendizajes equitativos?

La respuesta a las preguntas señaladas no es sencilla y puede que obtengamos respuestas que no sean tan alentadoras para el escenario actual. Por lo mismo, esto nos lleva a una reflexión complementaria: repensar quiénes son los *educadores lasalianos* de hoy. En una institución que se ha abierto de manera contundente y definitiva al mundo laico, interesa permear del discurso y la misión a todos quienes se incorporan a la obra educativa. A su vez, debiésemos estar a la vanguardia de generación de comunidades de aprendizaje entre docentes, dando espacio a procesos de diseño e implementación curricular conjunta, marcados por un aprendizaje colaborativo que también apunte a la construcción ciudadana desde los procesos pedagógicos que se desarrollen en cada escuela lasaliana del mundo, rescatando la experiencia de los primeros Hermanos y los principios de San Juan Bautista como uno de los precursores de la didáctica.

En segundo lugar, cabe preguntarse por el *estado de la convivencia escolar* en nuestras instituciones educativas. Interesa saber qué está pasando en cada una de las comunidades que trabajan día a día por la educación integral de niños, niñas y jóvenes, que aun –y quizás sobretodo- en los contextos más difíciles, necesitan aprender con calidad. Interesa que, en cada contexto, se puedan incorporar los lineamientos que entregan instituciones internacionales para el desarrollo de convivencia escolar saludable, pero además, debemos tener la claridad y certeza que los principios cristianos y la orientación lasallista permean cada espacio de la interacción entre actores escolares. La escuela es espacio privilegiado para la construcción de ciudadanía, y el mensaje de amor de Jesucristo es la más importante clave para la comprensión del otro y el trabajo por un desarrollo social que apunte a la justicia, desde la propia escuela.

El Papa Francisco ha hecho un llamado a la iglesia en salida, llamado que es muy consistente con la necesidad de fortalecer la ciudadanía desde la misión lasallista. La educación integral de los estudiantes no se produce únicamente en las aulas: se genera también en el vínculo con la comunidad, en el involucramiento con el territorio local, en el fomento de acciones que, desde la escuela y sus proyectos pedagógicos, aporten al *desarrollo de la comunidad*. La institución lasallista, con toda su historia, visión y misión, tiene también todas las

posibilidades de ponerse a la vanguardia en el desarrollo de procesos pedagógicos que vinculen a la escuela con la comunidad que la circunda. Debemos aprovechar nuestra experiencia en los distintos territorios mundiales para extraer lecciones que puedan ponerse a disposición de la generación de interacciones más fecundas entre los muros de la escuela y los espacios del barrio y la ciudad.

Finalmente, nuestro *modelo organizacional*, con presencia a todo lo largo y ancho del globo, posibilita que aprendamos constantemente de otras experiencias, que podamos aprovechar al máximo los espacios de encuentro, reflexión y creación colectiva para ponernos al servicio de la mejora y de una misión que se renueva constantemente. Abrir espacios para el aprendizaje conjunto, espacios para el intercambio de experiencias docentes y/o estudiantiles, es una gran oportunidad que nos ofrece el ser una red, una institución con historia y presencia, una institución que crece y aprende cada día.

A la luz de los contenidos expuestos, pareciera ser que el gran desafío de la institución lasallista sigue siendo brindar una educación de calidad en un mundo caracterizado por la inequidad y la injusticia. Para ello, ya sea desde la ciudadanía mundial y/o peligrosa, lo que interesa conseguir es la apertura a procesos pedagógicos democráticos, y conseguir que tanto el estudiantado como los equipos docentes y directivos, se impliquen en esa tarea, tomen partido por el desarrollo educativo tanto dentro de su escuela como fuera de ella. Consecuir eso requiere, además de tener siempre presente la misión, interrogarnos, cuestionarnos sobre nuestras prácticas y la coherencia que estas tienen con la urgencia de avanzar en derechos y justicia para todos y todas. Solo preguntándonos obtendremos las respuestas requeridas, y solo aprendiendo, seremos capaces de enseñar mejor.

Referencias

- European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Freire, Paulo (1993). *Profesor sí, tía no: cartas a aquellos que se atreven a enseñar*. Sao Paulo: Ojo de Agua.
- Giroux, Henry (2013). Pedagogía Crítica en tiempos oscuros. *Revista Praxis Educativa*, vol. XVII, nº2, pp.13-26.
- IEA (2017). *Becoming Citizens in a Changing World*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. IEA, Ámsterdam.
- Martinic, Sergio; Vergara, Claudia (2007). *Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile*. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol.5, núm. 5e, pp.3-20, 2007.
- MINEDUC (2013). *Orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos para Fortalecer la Formación Ciudadana*. 7º Básico a 4º Medio. Mineduc. Santiago.
- Morin, Edgar (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- OCDE (2016). *Pisa 2015. Resultados Clave*. OCDE.

OCDE (2017). PISA 2015. Results (Volume III) Students well-being. OECD.

Pianta, Robert, et al (2012). Teacher-Student relationships and engagement: conceptualizing, measuring and improving the capacity of classroom interactions. En Christenson et al (eds). Handbook of Research on student engagement. Springer Science+Business, LLC, 2012.

Ross, Wayne (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales, nº11, pp.73-86.

Ross, Wayne (2017). Rethinking social studies. Critical pedagogy in pursuit of dangerous citizenship. IAP, NC/USA.

Unesco (2016). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. UNESCO, París, Francia.

EDUCAR A LOS NIÑOS Y JÓVENES EN SITUACIÓN DE CONFLICTO Y DE VIOLENCIA POLÍTICA Y SOCIAL. SOBRE CÓMO LOS DERECHOS Y LA CIUDADANÍA SE INCRIBEN EN LA DINÁMICA EDUCATIVA

Alessandra Aula
Secretaria general del BICE
alessandra.aula@bice.org

Introducción

Como prolongación de la *Llamada mundial a una nueva movilización en favor de la niñez* lanzada en 2009, la Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE) consagró su congreso internacional 2011 al *Derecho a la educación de los niños en situación de ruptura social y familiar*. El mismo tuvo continuidad en iniciativas de defensas jurídicas a nivel internacional, en diversos proyectos de campo, así como en una reflexión sobre los desafíos educativos en la región de América Latina. Todas estas actividades han llevado al BICE a lanzar un Programa de Educación 2016-2020¹ y a dedicar su congreso de 2017 al tema: *Derecho a la educación – Educación en derechos: experiencias compartidas*.

La misión educativa del BICE y de sus colaboradores se inscribe en una opción preferencial por los niños que necesitan más protección y garantías para acceder al derecho a la educación: niños de la calle, discapacitados, niños soldados, niños trabajadores, niños emigrantes y refugiados... Se propone también prestar una particular atención a la situación de las niñas que con mucha frecuencia son excluidas del sistema educativo² y que, incluso cuando acuden a la escuela, son las más expuestas a diferentes formas de violencia.

En este marco, deseamos favorecer la creación y/o el desarrollo de espacios que se constituyan en instancias de participación capaces de contribuir a la formación integral de los niños y a la incorporación de sus familias en el proceso educativo. Así mismo, resulta primordial que el derecho del niño a expresar su opinión y a ser escuchado se vea garantizado en estos contextos³.

El trabajo del BICE se articula en torno a los ejes siguientes:

¹ Tras la presentación del Programa, 16 proyectos ya se han realizado o están en proceso, a saber: en África, 1 proyecto en Mali, 3 en RDC; en América Latina, 2 proyectos en Argentina, 2 en Paraguay, 1 en Guatemala; en Asia, 2 proyectos en India, 1 en Nepal, 1 en Camboya; en Europa-CEI: 1 proyecto en Italia, 1 en Rusia, 1 en Tayikistán.

² Casi 16 millones de niñas entre 6 y 11 años no acudirán nunca a la escuela primaria, contra unos 8 millones de niños si la tendencia actual se mantiene, según nuevos datos del Instituto estadístico de la UNESCO (del, 2 de marzo de 2016) – Ver: <http://fr.unesco.org/news/filles-sont-deux-fois-plus-nombreuses-que-garcons-ne-jamais-commencer-ecole-apres-eatlas-unesco#sthash.jwJipPsZ.dpuf>

³ Ver artículo del 12 de la Convención relativa a los derechos de los niños de las Naciones Unidas.

- Facilitar el diálogo y la puesta en común de los conocimientos y de las experiencias entre las organizaciones locales, el medio universitario y los poderes públicos estando atentos para que el debate se lleve a cabo en torno a una dimensión norte-sur y sur-sur que permita forjar un pensamiento crítico y facilite la adecuación de las actividades realizadas a la diversidad cultural de los contextos en los que las mismas son realizadas;
- Trabajar para que el papel de los educadores evolucione de “dispensadores” de informaciones y conocimientos al de “facilitadores” del aprendizaje⁴. Su formación debe ser una formación de calidad para que se conviertan en educadores capaces de enseñar, pero también de vivir los valores. El papel de las familias y de las comunidades debe reforzarse con esa misma finalidad.
- Promover la educación en derechos ya que supone una modificación en la escala del sistema educativo completo e implica delegación de poder, gobierno democrático, autonomía de las escuelas y reparto de responsabilidades;
- Reforzar las actividades de promoción institucional según las recomendaciones que el BICE y su red pueden utilizar para influir más eficazmente en las políticas públicas a nivel nacional, regional e internacional.

Proyectos del BICE

A modo de ejemplo, presentamos a continuación tres proyectos de tres continentes diferentes con el fin de ilustrar cómo el enfoque ‘derecho-educación en los derechos (ciudadanía)’ utilizado por el BICE y sus colaboradores encuentra su lugar incluso en contextos educativos problemáticos ya sea en razón de las deficiencias del estado o bien en la vulnerabilidad de las poblaciones afectadas a la vez que permite aportar respuestas a medio-largo plazo.

Educación en zonas alejadas – Intervención en 10 pueblos en la provincia de Sihanoukville, en el suroeste de Camboya para 630 niños de 3 a 14 años y para 200 padres
Colaborador: Operación Niños de Camboya

Contexto:

La sociedad camboyana que intenta reconstruirse después del genocidio perpetrado por los Jémeres Rojos y de más de 15 años de un conflicto interno de extrema violencia (1975-1991) sigue sufriendo las consecuencias generadas por varios años de régimen autoritario. A pesar de los compromisos constitucionales y políticos que se tomaron en esos momentos para desarrollar el sistema educativo⁵, el mismo sigue siendo uno de los sectores más afectados. Son niños que viven en las regiones aisladas del país y, además, regularmente expuestas a catástrofes climáticas⁶ que soportan, de modo particular, esa situación

Obstáculos:

- Carencia, incluso ausencia de escuelas públicas accesibles;
- Enseñanza de escasa calidad y falta de material y de programas pedagógicos adaptados;

⁴ Ver: UN System Task Team, Thematic Think Piece on Education, UNESCO, 2012, p. 10.

⁵ La Constitución camboyana de 1993 afirma que “el estado garantiza gratuitamente a todo ciudadano una enseñanza pública primaria y secundaria y que el ciudadano debe recibir la enseñanza al menos durante nueve años”. En consecuencia, el Ministerio de educación, de juventud y de deportes ha adoptado un Plan estratégico 2014-2018 para la educación.

⁶ Teniendo en cuenta las capacidades y medios limitados de la población y de las estructuras locales y nacionales para enfrentarse a ellos, la gestión de los daños resulta complicada. De modo particular allí donde el acceso no es posible más que en moto por caminos de tierra que se vuelven impracticables durante el periodo de las inundaciones.

- Imposibilidad para las familias con bajos ingresos para correr con los gastos indirectos de la escolarización y que “optan” por hacer trabajar a su hijo. Y aun cuando las escuelas informales del proyecto no suponen ningún coste directo o indirecto, las mismas no les permiten sin embargo ganar dinero;
- Exposición de los jóvenes a la violencia en todas sus formas.

Respuestas estratégicas:

- Primera infancia: acceso a actividades recreativas, educativas y terapéuticas en guarderías informales con el fin de conseguir una mejor escolaridad;
- Niños:
- Acceso a la educación informal siguiendo el programa escolar nacional con el fin de integrarse luego en una escuela pública;
- Conocimiento de sus derechos y sensibilización en la prevención y señalación de violencias. Mediante las actividades de los clubes de niños, éstos se convierten en verdaderos agentes al hacerse cargo de sus derechos y convertirse en transmisores para sus compañeros;
- Padres: sensibilización sobre los derechos del niño y refuerzo en su papel de protección mediante la disciplina positiva;
- Comunidad: activación de una red local de protección en la prevención, la identificación y la señalación de los casos de violencia contra los niños con el fin de que reciban un apoyo multidisciplinario de calidad.

Sostenibilidad:

- Comunidad: el nivel de trato adecuado se mejora globalmente (niños, padres, educadores) provocando un efecto multiplicador;
- Escuelas informales y escuelas públicas:
 - cuando los niños provenientes de zonas alejadas crecen y la enseñanza transmitida en la escuela informal de pueblo ya no resulta adaptada, tienen la posibilidad de integrar la escuela pública una vez superadas las pruebas de nivel lo cual permite una cierta continuidad en la enseñanza y les ofrece nuevas oportunidades,
 - aplicación conjunta de un método de prevención y educación en los derechos destinado a los niños;
- Autoridades locales y nacionales: la estrecha relación con ellas facilita que las mismas estén generalmente atentas a las informaciones recibidas directamente del proyecto. Se implican mucho más en la protección de los derechos de los niños hasta asumir el proyecto en el contexto público.

*Educación en las zonas suburbanas con una población mayoritariamente autóctona –
Intervención en el municipio de Chinautla,
Guatemala,*

*Para 1.025 niños de 6 a 17 años y 5.100 miembros de la comunidad
Colaborador: Fundación Pedro Poveda*

Contexto:

Chinautla es un barrio marginal popular situado cerca de la Ciudad de Guatemala, con una población muy joven compuesta por familias indígenas poqomanes y mestizadas. Las desigualdades sociales son fuertes en esta región que sufre la violencia estructural del país. Los niños viven en condiciones

de extrema pobreza: no tienen acceso a la educación y son particularmente vulnerables a los peligros de la calle (drogas, abusos de todo tipo...).

Obstáculos:

- Baja calidad de la enseñanza en las escuelas;
- Elevada tasa de fracaso y de exclusión escolar;
- Falta de espacios reservados para actividades lúdicas y recreativas;
- Incremento del fenómeno de violencia principalmente contra chicas jóvenes que quedan embarazadas, con frecuencia después de haber sido violadas y sin conocer nada sobre prácticas sexuales.

Respuestas estratégicas:

- Niños en situación de abandono escolar: propuesta de un tutor escolar que los acompañe para hacer valer su derecho a una educación de calidad y participativa, que tenga en cuenta su contexto de vida y sea cercana a sus centros de interés. Este programa de educación no formal reconocido a nivel académico combinado con un plan de apoyo nutricional debe permitir al menos al 80% de los jóvenes concernidos un regreso al sistema educativo formal;
- Todos los niños:
 - Acceso a una biblioteca, una ludoteca y una sala de informática: el único lugar de este tipo en toda la zona es un lugar de convivencia donde los niños aprenden a conocerse, a vivir juntos y a compartir gracias también al clima de seguridad establecido. Las chicas que con frecuencia ayudan a su madre en las tareas del hogar y están a cargo de la custodia de sus hermanos, encuentran aquí la posibilidad de traer a sus hermanos y hermanas y disfrutar de un tiempo recreativo adaptado a su edad.
 - Despertar y formar en derechos y en saber actuar para hacerlos respetar mediante talleres de conocimiento personal y artísticos. Este espacio ofrece a los niños la posibilidad de ser los agentes de la construcción de su proceso de educación permitiéndoles captar mejor y poner en práctica lo que significa ser titular de derechos;
- Miembros de la comunidad:
 - Acceso al espacio de biblioteca, a la ludoteca y a la sala de informática;
 - Acceso a una biblioteca y a una ludoteca de calle con el fin de reforzar el sentimiento de pertenencia;
 - Participación en la marcha en favor del derecho a la educación y en actividades pedagógicas en los centros escolares de la zona;
 - Constitución de un grupo de percusión, *la Batucada*, que anime manifestaciones en las calles sobre el derecho al agua, la lucha contra las violencias contra los niños, etc.

Sostenibilidad:

- Niños:
 - Permanencia en el sistema educativo mediante el refuerzo de sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales,
 - sensibilización y formación no solamente en la importancia de las relaciones equitativas, respetuosas y constructivas entre chicos y chicas y entre etnias, sino también en el respeto y la salvaguardia del entorno humano;
- Comunidad:

- un nivel de desarrollo más elevado y obtenido gracias a una mayor concientización en cuanto al derecho al acceso a los recursos en su conjunto,
- la apertura de espacios formativos, recreativos y de cohabitación favorece el desarrollo de una cultura de paz.

Educación de los niños en situación de calle –

Intervención en Bukavu, este de la RD del Congo para 60 niños de hasta 16 años y 40 mujeres que constituirán grupos de apoyo a la educación.

Colaborador: Congregación de las Hermanas Misioneras de Santa Gemma⁷

Contexto:

Los conflictos armados todavía latentes en el este de la RDC continúan provocando el desplazamiento de las poblaciones de los territorios periféricos hacia Bukavu, capital de la provincia del sur de Kivu. Este fenómeno causa un empobrecimiento creciente de la población lo cual lleva consigo un aumento considerable del número de niños que viven y/o trabajan en la calle (según una estimación entre 6.000 y 10.000 tan sólo en la ciudad de Bukavu). Esos niños, en situación de ruptura parcial o total con su familia se organizan en bandas para sobrevivir, se hallan expuestos a todo tipo de abusos por parte de los adultos, y hasta de las fuerzas del orden y, con frecuencia, acaban cayendo en la droga y el alcohol. Especialmente las chicas sufren violaciones y se ven obligadas a la prostitución para sobrevivir. En tales condiciones, la escuela, la educación, la formación profesional no tienen la menor cabida.

Obstáculos:

- Deserción escolar, en particular para los niños provenientes del éxodo rural. De ordinario, sólo un niño del grupo de hermanos (compuesto de 6 a 8 niños como media) es escolarizado;
- Deficiente escolarización / bajo rendimiento escolar / desescolarización de las chicas obligadas a los trabajos domésticos y a las tareas del campo en ambiente rural o en las zonas periféricas, o en razón de sus embarazos precoces en medio urbano.

Respuestas estratégicas:

- Acompañar la rehabilitación de 30 muchachos y 30 chicas de la calle mediante el acceso a la educación formal;
- Junto con las familias, desarrollar actividades generadoras de ingresos para sufragar los gastos de la escolaridad;
- Dar a escuelas colaboradoras la capacidad de financiar los gastos escolares de los niños más necesitados mediante “empresas escolares”;
- Formar a los equipos del PEDER sobre la educación cívica y los derechos del niño.

Sostenibilidad:

- La implicación de las familias y de las escuelas permite cambiar la mentalidad de las comunidades locales con respecto a la rehabilitación escolar de los niños de la calle.
- La creación de capitales propios de grupos femeninos de apoyo a la educación con el fin de perpetuar sus actividades generadoras de ingresos mantiene la dinámica del apoyo al acceso

⁷ La congregación estuvo en el origen del Programa de respaldo a los niños de la calle (PEDER) que comprende un trabajo de calle y 5 centros: 1 de tránsito, de escucha y de orientación (CTEO), 4 de acogida y de formación. Una vez establecida la confianza, los niños que aceptan acudir al centro comienzan un prolongado trabajo de estabilización. Aprenden a resocializarse y a menudo siguen un proceso educativo adaptado (aprendizaje o currículo escolar).

de los niños a la educación haciéndose cargo de los niños rehabilitados que se inscriben en las escuelas colaboradoras.

Conclusiones

Para que cualquier acción tenga un verdadero impacto, es esencial que tengamos presente una implicación de las autoridades públicas a nivel legislativo, presupuestario y político por cuanto el estado tiene la responsabilidad principal de garantizar el pleno y efectivo disfrute del derecho a la educación y esto sobre la base del principio de la no-discriminación y del interés prioritario del niño.

Por eso nuestro papel es el de solicitar un desarrollo de políticas educativas cuyos objetivos se inscriban en las disposiciones de la convención relativa a los derechos de los niños y del pacto internacional sobre los derechos económicos, sociales y culturales que van, mucho más allá de la transmisión del saber, hacia la preparación de los niños frente al porvenir. La educación en derechos humanos debe igualmente formar parte del currículo escolar.

Por otra parte, una estrecha colaboración entre todos los agentes de la educación es muy deseable para que los niños en situación de conflicto y de violencia política y social puedan disfrutar de su derecho a la educación

- El propio niño, cuyas capacidades, motivaciones y resiliencia son las primeras palancas de su evolución personal;
- La familia que, aun cuando sea frágil o esté alejada, debería poder continuar disfrutando de un papel central para garantizar el derecho del niño a la educación: por tanto, es conveniente, capacitarla para que esté en condición de ejercer, en toda la medida de lo posible, esta responsabilidad primordial que le viene reconocida en asociación con otros agentes sociales;
- Los poderes públicos, cuya voluntad política de aplicar el derecho de esos niños a la educación debe ser claramente afirmado, prolongarse en toda su duración y concretizarse mediante iniciativas específicas;
- Los equipos docentes que deben velar por la promoción de un sistema inclusivo que permita a los niños en situación de conflicto y de violencia política y social progresar con los demás niños;
- Los agentes de educación no formal, cuyo papel es también importante para muchos de estos niños que necesitan ser acompañados, a veces a lo largo de numerosos años;
- El grupo de compañeros que pueden convertirse en apoyo y modelos del proceso de integración eficaz

EDUCAR A NIÑOS Y JÓVENES EN SITUACIONES DE CONFLICTO Y VIOLENCIA POLÍTICA Y SOCIAL

Mariela del Carmen Huerta Guerrero¹
Universidad De La Salle Bajío, México
mchuerta@delasalle.edu.mx

1. Introducción

En la introducción de la *Circular* 470 del Consejo General de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, basado en el Informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo 2014, se subraya: “Casi 1.500 millones de personas son pobres multidimensionales, padeciendo conjuntamente carencias en salud, educación y nivel de vida. Y cerca de 800 millones de personas son susceptibles de volver a caer en la pobreza cuando se produzcan contratiempos.” (Consejo General, 2015, § 3) Y siendo para el Instituto de los Hermanos una dimensión esencial la Asociación para el Servicio Educativo de los pobres, se nos invita a ser “signos y promotores de fe, fraternidad y del don gratuito de sí para el servicio educativo con los pobres”. (Consejo General, 2014, §18)

En la *Circular* 469, del Consejo General, Hermanos de Las Escuelas Cristianas, desde nuestra finalidad carismática, se nos convoca a “despertar al mundo, salir a las periferias, fronteras y desiertos”. (Consejo General, 2014, § 10 y 11) Y en consonancia con la *Circular* 470 [Hacia el año 2021: Viviendo juntos la alegría de nuestra misión], del 24 de marzo de 2015, nos invita a ir “más allá de las fronteras”, saliendo de nuestro confort y arribar a esos contornos oscuros que requieren la luz evangélica: “Como Lasalianos [Hermanos y Laicos], somos embajadores y ministros de Cristo en busca siempre de lo que es bueno y beneficioso para lograr el desarrollo humano integral y el bien común...” (Consejo General, 2015, § 6 y 7) y en especial, se nos hace la llamada a salvaguardar (proteger y cuidar) los derechos de los niños y jóvenes. (Consejo General, 2014, § 22 y 23)

En México, una de las dificultades más trascendentes es la violencia a grupos vulnerables [las mujeres y los niños]. “La violencia intrafamiliar está presente en todas las edades, sexos, niveles culturales, creencias y posiciones económicas. Sin embargo, hay diferencias: del total de víctimas de la violencia, el 89.5% son mujeres, y en 75% de los casos, el responsable suele ser un familiar. El DIF reporta como las cuatro primeras causas de denuncia el maltrato físico, el maltrato emocional, el maltrato sexual, y las omisiones del cuidado, siendo los agresores principales la madre (48.1%) y el padre (26.2%).” (Chávez, 2000)

¹ Licenciada en Derecho, Maestra en Educación y cuenta con el Posgrado de Especialidad en Negociación y Justicia Alternativa por la Universidad De La Salle Bajío, Doctorado en Ciencias Políticas por la UANL. Actualmente Directora de la Facultad de Derecho de la Universidad De La Salle Bajío.

En este tenor, se realiza el presente artículo que pretende dar un esbozo y posibles acciones ante la problemática que enfrentan niñas, niños y jóvenes en situaciones de conflicto y violencia política y social.

2. Contexto educativo lasaliano

En el presente artículo se pretende describir la violencia política y social, en base a situaciones que de manera universal se suscitan como: la desigualdad, la exclusión, el racismo, la discriminación por cuestiones de género, la xenofobia, y de otros factores como: “familias desestructuradas, situaciones de abandono, violencia, desatención,..., [que] disminuyen la capacidad compensadora del medio familiar e incrementan la vulnerabilidad de los individuos”, (Penas, 2008, p. 323) que en su conjunto propician el que una persona sea frágil e indefensa.

Desde una perspectiva eminentemente social, partiendo de comportamiento que los seres humanos asumen, necesariamente se actúa con o sin violencia. (Campos, 2010, p. 82) Las instituciones Lasalianas, sin embargo, tienen el compromiso de educar en la no violencia y desarrollar entre todos los participantes de la comunidad competencias de convivencia armónica. La formación integral Lasallista, inspirada en los valores de fe, fraternidad y servicio, debe traducirse en una auténtica vivencia congruente para así poder predisponer y generar actitudes positivas.

Habida cuenta que el Instituto tiene presencia en alrededor de 80 países, comprendidos en Regiones y Distritos, con situaciones y problemáticas diferentes, resultará difícil abarcar todas esas realidades en sus situaciones muy específicas; sin embargo, en el contexto de la educación superior Lasaliana, se entiende que sus universidades deben favorecer la investigación científica, creando instrumentos actuales para la mejora de las condiciones de vida humanas. La AIUL (Asociación Internacional de Universidades Lasalianas) establece en su plan de trabajo 2013-2018 que “debemos promover la investigación al servicio de los pobres.” (Consejo General, 2014, § 27) En este tenor, las universidades Lasalianas tienen el deber de abarcar en sus investigaciones esas situaciones y problemáticas específicas de los distritos, sectores o comunidades en particular. En este sentido, en el 45° Capítulo General, se impone la necesidad de crear un programa sólido pero flexible (adaptable a las regiones, distritos y sectores) “Esto requiere flexibilidad para adaptar la planificación y objetivos medibles según las condiciones y prioridades de los niveles regional, distrital y de sector, respetando las instrucciones generales del 45.º Capítulo General.” (Consejo General, 2015, § 3, 6)

3. El conflicto y la violencia

Muchas ocasiones nos inclinamos a establecer una relación del conflicto con una resolución a través de la violencia ya sea física o moral (UNICEF, 2003, p. 5); pero la violencia no lo resuelve, lo mantiene y generalmente lo hace más grande; por ello, el conflicto debe ser resuelto por formas no violentas.

3.1. El conflicto

El conflicto es un hecho humano usual y reiterado; es producto de las relaciones humanas (familiares, laborales, escolares, vecinales, gubernamentales, sociales, entre otras); esta eventualidad se presenta

a diario en nuestra vida. Debemos entender que “la diversidad no empobrece, sino que enriquece” (Saint Exupéry: 1939); sin embargo, la pura ideología diferente no entraña un conflicto; aunque de ésta, se pueden derivar situaciones concretas respecto de las cuales cada partícipe cree tener la razón, surgiendo entonces una pugna: el conflicto. (UNICEF, 2003, 4 y 5) Para resolverlo, frecuentemente se recurre a medidas impulsivas e inapropiadas, tal vez hechas sin la completa conciencia de las huellas que dejan sobre todo en los niños y adolescentes, pues quizás fueron aprendidas a su vez de los mismos padres, asumiendo que así se debe educar: tales como pellizco, jalón de cabello, o hasta agresiones más graves que dejan secuelas en el plano físico.

La palabra conflicto proviene del latín *conflictus*, que en sus acepciones para el contexto que estamos tratando admite tres significados plausibles: 3. m. apuro, situación desgraciada y de difícil salida. 4. m. problema, cuestión, materia de discusión. Conflicto de competencia, de jurisdicción, y 5. Psicol. Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generarle angustia y trastornos neuróticos. (Real Academia de la Lengua Española, 2001, p. 621)

Para las instituciones educativas, un desafío es el “educar para resolver los conflictos sin violencia”, pacíficamente, para ello, es necesario crear e implementar protocolos para el conflicto, estableciendo un procedimiento para ello en el que se deben considerar algunos atributos esenciales como: valorar el diálogo, la capacidad de escucha y contención del otro en su visión del problema, el generar confianza, la concesión, cooperación y colaboración para llegar a un acuerdo. (UNICEF, 2003) La instancia idónea para ello, sería la creación de *Centros de Mediación y Conciliación Escolar*.

3.2 La violencia

Según lo describen algunos autores, la violencia como manifestación humana: “está en todas partes – omnipresente y multiforme-: brutal, abierta, sutil, insidiosa, disimulada, condenada, solidificada, anónima, abstracta, irresponsable” (Cámara, 1969); “ha sido y es un elemento esencial de nuestras diversiones, de nuestras relaciones sociales, de nuestras instituciones” (González, 2002, p. 11); “es uno de los fenómenos cotidianos que más contribuye al deterioro de la calidad de vida del hombre, no importando su contexto social y cultural”. (Barreira, & al., 2013, p. 10).

Es de subrayarse que la violencia surge de las relaciones entre los seres humanos, y por ello, debe ser entendida como una manifestación o fenómeno humano, intrapersonal que de manera particular “en el ámbito de la convivencia entre escolares trasciende el hecho aislado y esporádico, y se convierte en un problema escolar de gran relevancia, porque afecta a las estructuras sociales sobre las que debe producirse la actividad educativa.” (Fernández, 1998, p. 26)

3.2.1 Dimensiones y tipos de violencia

Elizabeth Shrader divide a la violencia en tres dimensiones que se implican mutuamente correlacionándose entre sí: la violencia política, económica y social. La violencia política se actualiza cuando se realizan actos violentos para llegar o conservar el poder político, en ella caben actos como las guerrillas o asesinatos políticos; la violencia económica se identifica con acontecimientos violentos inspirados en la consecución o preservación del poder económico, por ejemplo, los robos de autos, tráfico de drogas, crímenes callejeros; y la violencia social, si la realización de actos violentos está impulsada por el propósito de adquirir o conservar el poder social. Vgr.: la violencia doméstica, los

ataques sexuales y el racismo. (Shrader, 2000, p. 3). En suma, la violencia que hoy padecen niños y adolescentes no está exenta en ninguna de las dimensiones antes señaladas, pues son vulnerables ante todas y cada una de ellas.

3.2.2. La violencia política y social

Como especies de la violencia colectiva, según la OMS, hay una estrecha relación entre violencia política y social; constituyen una violencia sistematizada, al comprender el ejercicio del poder sobre otros, de tal manera que se auto-implican, tales son los casos como el desplazamiento forzado, la migración, las protestas, el racismo y la xenofobia, niveles socioeducativos, la desigualdad, la exclusión, el consumismo, la discriminación en las relaciones de género y la homofobia, que son violencia política y social. (Barreira, & al, 2013, p. 14)

Al hablar de VIOLENCIA POLÍTICA, nos conecta ineludiblemente con el tema de la legitimidad del poder político. La violencia política es caracterizada por la “comisión de actos violentos motivados por la obtención o mantenimiento de poder político.” (Shrader, 2000). Ted Robert Gurr la entiende como: “todos los ataques coactivos dentro de una comunidad política, contra el régimen político y sus actores”. (Gurr, 1971, p. 3-4). Así, la violencia política, ha sido el medio al que han recurrido determinados partidos políticos para preservar el poder y hace patente por fenómenos como guerrillas o asesinatos políticos.

En la VIOLENCIA SOCIAL, hay ciertas pautas producto de la influencia de la cultura en el comportamiento social (idiosincrasia), prácticas discriminatorias aparentemente legítimas, tales como el racismo o la homofobia, para su comprensión son inherentes dos alusiones básicas: “la salud, en el sentido integral del término, y los derechos humanos”, y otras tres que son complementarias ya que “se relacionan con la materialización de ciertas formas de violencia: el ambiente, la equidad de géneros y la sexualidad.” (Campos, 2010, p. 33, 16 y 17)

3.2.3 La violencia escolar y sus tipos

La violencia escolar es definida como “el uso intencional en el entorno escolar de la fuerza física o emocional, ya sea en grado de amenaza o efectivo en contra cualquier integrante de la Comunidad Educativa que cause o tenga como finalidad causar lesiones, daños emocionales, trastornos del desarrollo o privaciones, generando una forma de interacción en la que este proceso se reproduce”. Y se practica entre los mismos alumnos, por el personal directivo, administrativo, docente, de apoyo, padres de familia, tutores, quienes ejerzan la patria potestad, o tengan bajo su guarda o custodia a los alumnos, y las demás personas que con motivo de sus actividades y funciones estén relacionadas de manera directa o indirecta con las actividades realizadas en el entorno escolar, contra aquéllos; así como la que realizan los educandos contra éstos. Artículos 3 y 24 *Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios*.

Se reconocen como tipos de violencia escolar: Violencia psico-emocional, Violencia física, Violencia verbal, violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación; y la exclusión. Artículo 25 de la aludida Ley.

El contexto en que hoy viven los niños y jóvenes por el cambio de las relaciones interfamiliares, la expansión de la educación, la inserción laboral de las mujeres, la modificación de prácticas en la familia, la mayor libertad en los jóvenes, su migración, favorecen su independencia económica y familiar, la revolución mediática. (Mier, 2005, p. 7-15) La facilidad de acceso a las redes sociales y medios masivos de comunicación conlleva a que reciben e interpretan la información recibida según su edad, capacidades cognitivas, “eligiendo, modificando e incorporando a su bagaje personal, las informaciones recibidas por los distintos agentes”. (Penas, 2008, p. 323) La televisión, a través de sus mensajes, imágenes violentas (ya ficticias o reales), ha provocado la insensibilidad sobre la alteridad [el estado personal de los otros]. (Fernández, 1998, p. 33) La denominada “generación del ordenador”, donde pareciera a la vez que jóvenes y niños son sabios (tienen todo el conocimiento al alcance); pero a la vez, son víctimas inocentes que ignoran o minimizan el contexto del entorno. Por ello, debe enseñárseles a discernir ese mensaje mediático; a contextualizar y discriminar; que aprendan a forjarse criterios para que realmente sean jóvenes competentes y críticos. (Morduch, 2016)

4. La corresponsabilidad en la educación de niños y jóvenes en situaciones de violencia

La comunidad internacional lasaliana afronta los retos mundiales, así como las transfronterizas y transculturales megatendencias; por ello se nos impone la apremiante necesidad de encontrar nuevos planes de trabajo que fomenten la creatividad e innovación para lograr el bien común; y también se nos invita primero a formarnos, y luego a organizar programas sobre los derechos de Niños, Niñas y su protección. (Consejo General, 2015, § 6, 7 y 35)

Sin desconocer la importancia de la Familia y de la Escuela como instituciones básicas, cuando educan y promueven valores tendremos sociedades más fortalecidas. El primer responsable es la familia, pero la escuela participa como gran colaborador, no como único responsable; “y menos en un mundo donde la información y los valores se fraguan en la misma estructura de la sociedad.” (Fernández, 1998, p. 33) El proyecto educativo compromete, por tanto, a padres y maestros y debe encaminarse a la formación de buenos ciudadanos, cívicos, críticos, comprometidos con su comunidad y su cultura. En la formación de valores, el docente debe ser congruente, ser ejemplo de vida y promover la práctica de valores el aula asociados a la paz y la convivencia como compromiso de todos. (Timón, & Gómez, 2010, p. 59)

Pero, ¿qué relación guarda la educación en valores y la violencia? Sin duda, los valores influyen en las actitudes de la persona, alimentan predisposiciones “actitudes”, pero no se da de forma rectilínea, ya que de “la relación entre valores y actitudes puede dar lugar a conflictos en la conciencia de las personas o en los grupos.” (Campos, 2010, p. 87) Se considera que si los valores fomentados en la familia, están “arraigados, interiorizados y consolidados”, realmente son significativos como guía de comportamiento social. (Penas, 2008, p. 323)

Como parte de la solución a algunos problemas de violencia que padecen niños y jóvenes, en el Comité Internacional de Cruz Roja se determinó como prioridad el elaborar una acción holística y multidisciplinaria sobre su vulnerabilidad, para hacer un análisis de riesgo exhaustivo y multifactorial; y buscar la participación activa de los jóvenes, que implica no sólo trabajar para, sino con los jóvenes, así ellos pueden desarrollar su propia identidad y autoestima, se involucran y hacen receptivos y responsables. (Robin, 2011, p. 7) La Universidad Lasaliana, acorde a sus propios principios y

contextos educativos, tiene este gran compromiso de involucrar diversas disciplinas para realizar este complejo estudio. En todo ámbito educativo, de manera multidisciplinaria se deben diseñar programas enfocados a la prevención y disminución de la violencia; así como también, diseñar mecanismos, protocolos y procedimientos para la resolución de conflictos.

La educación para la paz implica la educación en y para la resolución no violenta de conflictos. La educación para la paz debe tenerse como macro valor, como pedagogía, y como eje transversal que se traduzca en competencia, debe fomentarse en las instituciones básicas: la familia y en la Escuela. Entre los especialistas, existe coincidencia al afirmar que la educación para la paz debe tenerse como un macro valor ya que permite desarrollar otros valores alrededor de él; (Carreras, 2006, p. 50) y sólo no como un tema, sino como un eje transversal del currículo, “como competencia social y ciudadana, no reducirse sólo a materias o temas de clase para niños y jóvenes.” (Esteve, 2009, p. 6) Entre los valores que permite desarrollar se encuentran, el respeto, la tolerancia, valorar la diferencia, la conciencia de la interdependencia, el trabajo en equipo y la flexibilidad, entendidos como una pedagogía de la cultura de la paz. (Granados, 2001, p. 51) En la educación para la paz es esencial elaborar y llevar a cabo conjuntamente con los alumnos estrategias de solución de conflictos interpersonales en la Escuela, “tomando en cuenta sus relaciones sociales y sus necesidades e intereses como personas únicas e irrepetibles.” (Seda, 2013, p. 2) Por ello, al trabajar con grupos de estudiantes, ante situaciones de conflicto, debemos enfrentarlo (de forma no violenta, evitando enfrentamiento, pugna, tensiones, impotencia) de manera constructiva y provocadora de procesos de desarrollo, propiciando el ser receptivos, flexibles y respetuosos. (Granados, 2001, p. 22) La educación para el conflicto es enseñar a entenderlo, analizarlo y resolverlo adecuadamente. (Cascón, 2001, p. 2) Por tanto, es necesario crear e implementar Protocolos y procedimientos diferenciados para: a) los casos de conflicto; y, b) para los casos de violencia.

Se puede recurrir a la negociación y mediación como formas de solución del conflicto en el aula. Para la negociación, el maestro debe promover competencias como: el dialogar, el escuchar sin atacar los planteamientos del otro, ver soluciones alternas, ceder para ganar (ambas partes ceden en parte, pero deben apreciar que ganaron algo), conseguir un acuerdo claro con compromisos bien definidos, “en este caso el conflicto se enfrenta y se trabaja por medio del diálogo y la cooperación para llegar a un acuerdo satisfactorio para ambas partes.” (UNICEF, 2003, p. 7) Tiene efectos positivos, se fomenta el respeto, la tolerancia, la cooperación y la recíproca satisfacción de necesidades, pues ambas partes ganan. (Seda, 2013) El maestro como mediador en el aula, debe posibilitar el dialogo y favorecer las condiciones para que los afectados puedan elaborar sus propias soluciones. También debe promover espacios de aprendizaje que permitan el desarrollo de competencias para identificar, solucionar y prevenir conflictos. (Seda, 2013, p. 2)

5. Conclusiones

Para atender de manera apropiada los problemas de violencia escolar; la escuela Lasaliana acorde a sus principios y valores de fe, fraternidad y servicio, debe fomentar la capacidad para entender y valorar a la dignidad humana, ya que todo acto contrario a la dignidad humana, es violencia, y con él se vulneran los derechos humanos. Debe seguirse impulsando el desarrollo humano integral y el bien común; la educación para la paz; la protección de los derechos humanos, el interés superior del menor,

la no discriminación, la prevención de la violencia, la solución pacífica de los conflictos, la igualdad de género, la debida diligencia, el reconocimiento del multiculturalismo de todos sus partícipes.

Es urgente crear nuevos planes de trabajo que propicien la creatividad e innovación para lograr el bien común. La promoción y protección de los Derechos de niños, niñas y adolescentes, es un llamado para todo Lasaliano, y no para un departamento en específico; por lo tanto, debemos formarnos en ellos, para luego poder crear programas idóneos para su adecuada promoción, detección y protección.

Igualmente, la educación en los derechos humanos respecto de los niños, implica además que fomente y propicie su “protección integral”, acorde a su madurez física y mental mirando, sobre todo, su interés superior; ya que todo niño tiene derecho a recibir medidas de protección de acuerdo a su condición de edad, no sólo por parte de la familia, sino también de la escuela, la sociedad y del Estado.

La universidad Lasaliana debe preferir la investigación científica que genere mejores condiciones de vida humana, sobre todo de los grupos vulnerables, de los pobres. Para ello, acorde a sus lineamientos, es necesario a través de una acción holística y multidisciplinaria crear e instrumentar un programa multifactorial y sólido de la vulnerabilidad de niños y jóvenes, involucrándolos a ellos, con objetivos medibles; este programa debe ser a la vez flexible en el sentido que se pueda adaptar a las diversas regiones, distritos y sectores. Luego, en cada sector o centro educativo, se deben instrumentar programas socioeducativos especiales (eficaces, medibles y evaluables), acordes a las situaciones y necesidades específicas de cada uno de ellos, en el que se incluyan medidas para promover y proteger los derechos humanos y atender eficazmente sus violaciones.

Hay una relación indisoluble entre los derechos humanos y la paz, ya que justamente los derechos que deben ser garantizados son aquellos cuya defensa es necesaria para la paz, tales como la igualdad, libertad, de minorías, el multiculturalismo, derechos de protección a los débiles frente a los más fuertes. Cuando se educa en base al valor de la paz, se fortalece el respeto y se aprende a convivir, dando por resultado el tener sociedades fortalecidas.

La educación para la paz más que un conocimiento, debe tenerse como macro valor, como pedagogía, y como eje transversal para que se convierta en una vivencia que permita desarrollar otros valores, debe fomentarse en la familia y en la Escuela como competencia social y ciudadana. Como una *pedagogía de la cultura de la paz* debe fomentarse el ser receptivo, el respeto, la tolerancia, valorar la diferencia, la conciencia de la interdependencia, el trabajo en equipo y la flexibilidad; se deben promover competencias como: el diálogo, la escucha activa, la apertura a soluciones alternas, la concesión para ganar, el favorecer las condiciones para que los afectados puedan elaborar sus propias soluciones y acuerdos. Y como eje transversal, no reducirse sólo a materias o temas de clase para niños y jóvenes, sino que se desarrolle en todo acto educativo. Por ello, es esencial elaborar y llevar a cabo conjuntamente con los alumnos estrategias de solución de conflictos interpersonales.

En las instituciones lasallistas se requiere integrar redes e implementar protocolos y procedimientos para los casos de conflicto y para los casos de violencia en la escuela; debe fomentarse la creación de *Centros de Mediación y Conciliación Escolar*, para resolver adecuadamente los conflictos suscitados en las instituciones educativas.

Referencias

- BARREIRA, C., & GONZÁLEZ ARANA, R., & TREJOS ROCERO, L. F. (2013). *Violencia Política y conflicto sociales en américa latina*. Bogotá: Universidad del Norte - CLACSO.
- CÁMARA, H. (1969). *Pobreza, abundancia y solidaridad*. Madrid: XYZ.
- CAMPOS, A. (2010). *Violencia social*. San José C.R.: EUNED – ILANUD
- CARRERAS, L. (2006). *Como educar en valores*. Madrid: Ed. Narcea, S.A
- GAUNA, G. (2005). *Del arte ante la violencia*. Buenos Aires: Nobuko.
- CASCÓN SORIANO, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- ESTEVE I SEVA, A. (2009). *Del conflicto a la reconstrucción*. Madrid: Editores Cáritas Española
- CHÁVEZ, M. F. & HERNÁNDEZ, J. A. (2000). *La violencia familiar en la legislación mexicana*. México: Porrúa.
- CONSEJO GENERAL, FSC. (2014). *CIRCULAR 469. Documentos del 45o Capítulo General. Esta obra de Dios es también nuestra obra*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- CONSEJO GENERAL, FSC. (2015). *Circular 470, Hacia el año 2021: Viviendo juntos la alegría de nuestra misión*. Roma: Signum Fidei. Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (1998). *Prevención de la violencia y Resolución de conflictos: El clima escolar como factor de Calidad*. Madrid: Ediciones Narcea S.A.
- GONZÁLEZ CALLEJA, E. (2002). *La violencia en la política: perspectivas teóricas sobre el empleo deliberado de la fuerza en los conflictos de poder*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas - CSIC.
- GRANADOS MENDOZA, M. C. (2001). *Conflicto ¿Problema o invitación?* Bogotá: Centro Editorial Javeriano – CEJA. Pontificia Universidad Javeriana.
- GURR, T. R. (1971). *Why men rebel*. Princeton: Princeton University Press.
- MIER Y TERÁN, M. & RABELL, C. (2005). *Jóvenes y niños, un enfoque sociodemográfico*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México - Miguel Ángel Porrúa.
- MORDUCH, R. (2016). *Los jóvenes y las pantallas*. Barcelona: Gedisa.
- Organización Mundial de la Salud (2003). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Washington; DC: OMS.
- PENAS CASTRO, S. (2008). *Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la Provincia de la Coruña*. Santiago de Compostela: Facultad de Psicología de la Universidad Santiago de Compostela.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la Lengua española*. Madrid: Espasa.
- ROBIN, A. (2011) *Comité Internacional de la Cruz Roja*. Ginebra, Suiza.
- SAINT EXUPERY, A. (1939). *Terre des hommes*. Paris : Éditions Gallimard.

SEDA SANTANA, I. (2013). *¿Qué puedo hacer en situaciones de conflicto en el aula?* México: Puentes para Crecer de la Facultad de Psicología de la UNAM.

SHRADER, E. (2000). *Methodologies to measure the gender dimensions of crime and violence*. Washington D.C.: World Bank Group.

TIMÓN BENITEZ, L. M. & GÓMEZ GALLARDO, E. (2010). *La educación para la Paz: Propuestas educativas para diferentes áreas del currículo*. Sevilla: Wanceulen Editorial, S.L.

UNICEF. (2003). *Aprender a Resolver nuestros Conflictos*. Santiago: Andros Impresores.

DIDÁCTICA ENTRE LOS DERECHOS Y LOS DEBERES DE LOS NIÑOS EN LAS ESCUELAS NUEVOS DESAFÍOS EN LAS ESCUELAS

Carlos Trapani

Coordinador General de CECODAP (Venezuela)

Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela)

cecodap.coordinaciongeneral@gmail.com

La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, implicó un avance importante para la vida de los niños. Sin lugar a dudas ha sido uno de los actos más trascendentes en la historia de humanidad que impone repensar la forma como los adultos se relacionan, educan y protegen a los niños.

Hoy no se puede hablar de la niñez sin tomar en cuenta sus derechos. Uno de los principales aportes generados por la Convención Internacional sobre Derechos del Niño fue superar una doctrina de “situación irregular” basada en la concepción “minoridad” y reconocer a todos los niños un conjunto de derechos de carácter universal, indivisibles, imprescriptibles, irrenunciables e interdependientes, los cuales serán ejercidos de forma personal y directa, manera progresiva y conforme a su capacidad evolutiva, siendo la esencia del enfoque basado en los derechos de los niños.

Diversos autores han desarrollado y explicado las consecuencias negativas que se generaron a partir de la implementación de una Doctrina de Situación Irregular. Buaiz, (2000) señala que el paradigma tutelar se basó en una percepción de lástima, compasión, caridad y represión que divide a la infancia entre quienes tienen y pueden y los que no, sometiéndolos a un tratamiento diferencial, sujetos a la “beneficencia” protectora, los excluidos de oportunidades sociales, con una progresiva imposición de reglas que criminalizan su situación de pobreza.

En cambio, la Convención sobre los Derechos del Niño desarrolla un nuevo paradigma de protección integral hacia la niñez y adolescencia. En el marco de esta nueva propuesta doctrinaria todos los niños, niñas y adolescentes son titulares de un conjunto de derechos, donde los Estados, con la activa participación de las familias y la sociedad, deben tomar todas las acciones y medidas para garantizar su ejercicio pleno y efectivo, sin ningún tipo de discriminación.

De esta manera, sin criterio de jerarquía o importancia, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño agrupa los derechos en cuatro categorías:

1. **SUPERVIVENCIA:** comprende todos aquellos derechos y garantías necesarios para el desarrollo de una vida digna. De esta manera se incluyen dentro de esta categoría el derecho a la vida, a la salud, a la seguridad social, a recibir una alimentación adecuada, a una vivienda, a agua potable, a no participar en conflictos armados.
2. **DESARROLLO:** comprende todos aquellos derechos y garantías necesarios para el desarrollo pleno e integral de los niños, niñas y adolescentes, incluyendo el derecho a la educación, cultura, recreación, al nombre y a la nacionalidad, a la libertad de pensamiento, conciencia y religión.
3. **PARTICIPACIÓN:** comprende todos aquellos derechos y garantías que permiten y promueven el ejercicio de la ciudadanía a los niños, niñas y adolescentes, incluyéndose el derecho a la libertad de expresión e información, opinión, asociación.
4. **PROTECCIÓN:** comprende todos aquellos derechos y garantías que protegen a los niños, niñas y adolescente frente a situaciones de violencia, se incluye protección contra toda forma de explotación, perjuicio, abuso físico o mental, maltrato o descuido, protección a los refugiados, asistencia humanitaria, a un proceso justo, protección contra la venta, secuestros o trata y contra el uso ilícito de estupefacientes.

El proyecto de protección reconocido en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño conllevó a superar el criterio jurídico basado en la “minoridad” donde los “menores de edad” son incapaces de forma plena y absoluta en todos los ámbitos de su vida, a considerar a todos los niños, niñas y adolescentes como “sujetos plenos de derechos.”

Para la organización de derechos humanos venezolana CECODAP (2006), los derechos de niños, niñas y adolescentes no solo implica brindar cuidado y protección, sino que, adicionalmente, significa reconocer, respetar y garantizar la personalidad individual del niño, niña y adolescente en tanto titular de derechos y obligaciones. Por tanto, los derechos del niño no se limitan a un asunto estrictamente jurídico – normativo, sino además buscan promover el desarrollo integral de la persona y crear las condiciones necesarias para el ejercicio de una ciudadanía activa.

Adicionalmente, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño desarrolla cuatro principios fundamentales:

1. La igualdad y no discriminación: constituye un principio garantista que persigue la universalidad en el ejercicio de los derechos, por tanto, todos los niños, niñas y adolescentes deben recibir igual protección y no ser objeto de ningún tipo de discriminación negativa por motivos de edad, sexo, idioma o cualquier otra condición del niño, niña o adolescente, de sus padres o representantes legales.
2. Interés Superior: constituye un principio garantista dirigido a procurar la vigencia plena, real y efectiva de los derechos, así como, el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. El principio de interés superior tiene un carácter dual, por una parte, constituye un guía que orienta las decisiones relacionadas con los niños, niñas y adolescentes, por la otra, representa un límite al ejercicio de la autoridad, ya sea pública, parental o social, razón

por la las cual decisiones que se adopten no se pueden violentar este principio ni representar una amenaza o violación a los derechos y garantías reconocidos a este grupo social.

3. Efectividad y Prioridad Absoluta: constituyen un principio imperativo dirigido a garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes. La efectividad y la prioridad absoluta constituyen herramientas operativas que implican el cumplimiento de un conjunto de obligaciones para los Estados dirigidas a privilegiar a los niños, niñas y adolescentes el ejercicio de sus derechos a través de medidas administrativas, legislativas, judiciales o de cualquier otra índole. Asimismo, la prioridad absoluta implica el desarrollo preferencial de políticas públicas que permitan el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. Buaiz, (2000, p. 18) señala que la prioridad absoluta no solo implica la formulación de políticas públicas, sino requiere, además, el deber disponer de todos los recursos públicos necesarios para garantizar el ejercicio de los derechos.

4. Participación solidaria o principio de solidaridad: comprende el conjunto de acciones coordinadas entre el Estado, familias y sociedad para garantizar a los niños, niñas y adolescentes sus derechos y garantías. Buaiz, Y (2000) manifiesta que para cumplir, respetar y hacer cumplir los derechos en una concepción universal, colectiva e integral, no basta que el Estado sea el responsable inmediato de estos. Si bien lo es, por intrínseca naturaleza de los propios derechos humanos, la sociedad y la familia están obligados a activar los mecanismos de garantía y protección necesarios, para que la obligación del Estado sea correspondida con la obligación y solidaridad social.

Estos principios constituyen pilares fundamentales de la Doctrina de Protección Integral, los cuales deben interpretarse en conjunto, puesto que cada uno de ellos son de carácter complementario y permiten crear las condiciones y mecanismos necesarios para garantizar la efectividad y cumplimiento en el ejercicio de los derechos por parte de los niños, niñas y adolescentes. Por tanto, los principios desarrollados por la Convención sobre Derechos del Niño deben concebirse como un eje central en toda acción desarrollada por el Estado, las familias y la sociedad.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño implica profundas transformaciones sociales, políticas, institucionales y jurídicas que permitan a todos los niños, niñas y adolescentes el desarrollo de potencial y el ejercicio de una ciudadanía activa, lo cual contribuye de manera directa al fortalecimiento de la democracia.

Las escuelas no pueden ser indiferentes a los nuevos paradigmas y exigencias impone los derechos de la niñez, donde los niños dejan de ser receptores pasivos de información impartida por un docente a convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje en un clima de respeto, motivación y protección.

Valorar a un niño como un ser humano que tiene derecho a ser respetado, escuchado, comprendido como cualquier otra persona conlleva a cuestionar las actitudes, comportamientos y practicas adultocéntricas que se imponen en las escuelas y las familias e incluso a cuestionar como se entiende y se ejerce la autoridad.

Desde la educación es necesario analizar las implicaciones del enfoque de derechos del niño dentro de la dinámica escolar. El docente ahora no solo asume la tarea de educar al niño, sino, además, tiene la obligación de ser un garante y promotor de los derechos de sus estudiantes, so pena a las responsabilidades frente a las conductas que violen los derechos de los niños, ya sea por acción u omisión. Por tanto, es necesario repensar y promover estrategias que permitan incorporar en la dinámica escolar el enfoque basado en los derechos del niño. Más allá del mandato jurídico es un compromiso moral y ético con la niñez.

Especialmente en las escuelas se han manifestado profundas resistencias y temores en todo lo relacionado a los derechos del niño. Erróneamente se ha entendido que promover los derechos del niño implica la pérdida del control o de la autoridad por parte de los adultos. El reto que tienen los docentes es entender que el enfoque basado en los derechos del niño implica superar la vieja pedagogía basada en el objeto, por un proceso de enseñanza - aprendizaje donde se privilegia al sujeto. Mantovani (Pietro. 1984) afirma que el proceso educativo no puede verse de manera unilateral, sino se trata de un proceso de creación y recepción, combinando y armonizando tanto las posibilidades del ser que se está educando como las del medio histórico – cultural en el que se desenvuelve.

Si los docentes persisten en un enfoque tradicional de la educación caracterizada por una cultura memorística, desconectadas de las emociones y donde no se enseña al niño a pensar por sí mismo, las escuelas estarán cerradas a nuevas posibilidades y estrategias que permita que cualquier niño pueda ser parte activa de su propio aprendizaje donde se valoren sus experiencias personales como estímulo en su formación y crecimiento.

Es muy difícil construir la escuela que los niños necesitan sino se incorpora como un eje transversal en todo el proceso educativo el enfoque basado en los derechos de la niñez. El Comité sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas en su Observación General Número 1 sobre los Propósitos de la Educación reconoció que una de educación desde el enfoque basado en los derechos implica un planteamiento holístico que garantice que las oportunidades educativas disponibles reflejen un equilibrio satisfactorio entre la promoción de los aspectos físicos, mentales, espirituales y emocionales entre la educación, las dimensiones intelectuales, sociales y prácticas, y los aspectos correspondientes a la infancia y al resto de la vida.

Por tanto, el objetivo general de la educación es potenciar al máximo la capacidad del niño para participar de manera plena y responsable en una sociedad libre y sus posibilidades de hacerlo. Debe hacerse hincapié en que el tipo de enseñanza que se concentra fundamentalmente en la acumulación de conocimientos, que estimula la competencia e impone los niños una carga excesiva de trabajo puede ser un grave impedimento para el desarrollo armonioso del niño hasta realizar todo el potencial de sus capacidades y aptitudes. La educación debe ser favorable a los niños y debe inspirar y motivar a cada uno de ellos. Las escuelas deben fomentar un clima humano y permitir a los niños que se desarrollen según la evolución de sus capacidades.

Ahora bien, para alcanzar estos objetivos la escuela y los propios educadores deben adaptarse sin temor ni prejuicios a los corrientes pedagógicas, sociales y jurídicas actuales. Es un error

insistir en implementar los mismos métodos de enseñanza que les fueron aplicados a los docentes que hoy están al frente de las aulas.

Las escuelas deben promover una nueva didáctica que permita superar la polarización y las tensiones imaginarias entre los derechos y los deberes de los niños. Los niños pueden aprender que sus derechos también implican el ejercicio de responsabilidades y solo es a través del trabajo en colaboración con los adultos, se hace posible que los niños aprendan ejercer sus responsabilidades (Toffe, s/f).

Una nueva didáctica entre los derechos y los deberes del niño en la escuela implica:

1. Incrementar los esfuerzos de sensibilización y formación de los docentes, directivos, familias y los propios niños, niñas y adolescentes.
2. Promover espacios de escucha y participación significativa a todos los niños. Ello implica, facilitar y promover espacios para que todos los niños puedan expresar sus ideas, sentimientos y opiniones.
3. Facilitar procesos de aprendizajes donde se valore las experiencias de los niños, sus deseos y motivaciones por aprender.
4. Fortalecer el clima escolar que permita construir relaciones basadas en el entendimiento, la cooperación, el respeto y la aceptación de las diferencias.
5. Ejercer la autoridad escolar en un ambiente democrático, en virtud que es posible dirigir sin oprimir, orientar sin manipular, regular sin reprimir (Conde, 1998).
6. Entender el disenso en las escuelas como una oportunidad para aprender.
7. Promover el acercamiento, los acuerdo y el ejercicio de las responsabilidades frente a los conflictos en las escuelas.

Finalmente, las escuelas se fortalecen en la medida que puedan reconciliarse con los derechos del niño. No se trata de aplicar recetas o formulas exactas, sino por el contrario es transitar un camino que requiere compromiso, conocimiento y claridad. En la medida que las escuelas representen espacios afectivos y protectores la educación podrá impactar, transformar y trascender en la vida de todos los niños y sus docentes.

Referencias

- Buaiz, Y. (2000). Introducción a la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente: "Introducción a la Doctrina de Protección Integral". Universidad Católica Andrés Bello. Caracas. Venezuela.
- CECODAP, (2006) ¿Cómo exigir los derechos de la niñez y adolescencia? Mecanismos de Exigibilidad de los derechos niños, niñas y adolescentes. Preguntas y Respuestas más frecuentes. Ediciones El Papagayo. Caracas. Venezuela.
- Comité sobre los Derechos del Niño (2003). Observación General Número 1 relativa a los fines de la educación. 1 de abril de 2001. CRN/GC/2001/1.
- Pietro, F. (1984). Principios Generales de la Educación. Monte Ávila Editores, Caracas. Venezuela.
- Toffe, R (s/f). Estrategias de participación y protagonismo. Mimeo.

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO VS LA FORMACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA RESPONSABLE: ¿ES POSIBLE SEGUIR PENSANDO LA EVALUACIÓN ESCOLAR DESDE LA COMPETENCIA?

Itxaso Bilbao
Educación ARLEP
ibilbao@elkarbanatuz.org

Si queremos una ciudadanía transformadora, crítica en su mirada, capaz de dar respuesta a las necesidades del siglo XXI, tenemos que educar a través de una pedagogía innovadora y en continua mejora. Incorporar nuevas concepciones de la experiencia educativa nos ayudará a dar respuesta a las demandas actuales.

En el ámbito socioeducativo del Tercer Sector venimos de un tiempo en el que comprendíamos esta tarea de forma vertical y unidireccional, según un modelo en el que las y los educadores “ayudábamos” a las personas en situación de “necesidad”. Nuestra pretensión era trabajar para ellas con el objetivo de que se integraran en la sociedad de la que habían sido excluidas. Hoy día, en cambio, hablamos de participación de todas las personas que formamos parte de la ciudadanía; apostamos por la incidencia social como motor de dinámicas que, en lugar de exclusión, generen convivencia en la diversidad; entendemos a las personas con las que trabajamos como agentes para la construcción de una sociedad más justa, y concebimos el acompañamiento socioeducativo como un proceso en el que el aprendizaje es bidireccional. Hablamos de una experiencia educativa que se adecúe a nuestra opción de sociedad inclusiva, no excluyente y centrada en las personas.

Cabe suponer que este cambio de paradigma responde a la constante evaluación de los modelos educativos y a las evidencias aportadas por investigaciones académicas en estrecha relación con la práctica profesional.

Creecer juntos/as

La experiencia educativa de La Salle ha ido creciendo e innovando de la mano de la observación en las aulas y la investigación pedagógica. La realidad palpable, los postulados de múltiples teorías y la necesidad de realizar una relectura del carácter propio y de la identidad, dieron como fruto una nueva forma de vivir el aprendizaje. Por un lado, había que nutrir aquello que nos caracterizaba, es decir, el crecimiento en comunidad fortaleciendo lazos, trabajando en conjunto y favoreciendo la fraternidad, y por otro, era

necesario encontrar nuevas respuestas para desarrollar las capacidades de rango superior¹. Quisimos promover una comunidad educativa que cuestionara el éxito de las prácticas tradicionales y favoreciera una mirada abierta a la detección de prácticas más audaces. Desbrozar este camino nos llevó a un estilo de centro educativo que apuesta por la formación de personas solidarias y críticas, capaces de dar respuesta a los problemas de la vida real. Y la primera consigna fue romper con el viejo currículum dividido en asignaturas aisladas para diseñar contextos complejos donde, mediante un estilo cooperativo², se trabajaran contenidos de diferentes asignaturas desde los que abordar un mismo problema.

Aprendizaje por proyectos

El aprendizaje y la enseñanza basados en proyectos pasa a ser, frente a la enseñanza directa, el resultado de un proceso colaborativo en el que el alumnado, siempre acompañado, mediante interrogantes e investigación, elabora las conclusiones³. Es un modelo que facilita el desempeño de diferentes roles en cada fase del proyecto, con el consiguiente entrenamiento de capacidades individuales y grupales. Mediante el consenso grupal y a partir de un tema que despierte el interés de todas y todos, se ponen en marcha las piezas de un sistema de trabajo que conjuga el esfuerzo de cada uno/a en aras a generar un producto final (bien un resultado material, bien un servicio).

Conviene señalar que mediante esta metodología no se aborda tanta cantidad de contenidos como con el modelo basado en la clase magistral, pero, recordemos, eso no es ni mucho menos lo fundamental. Al contrario, lo que buscamos es aprender a ser y aprender a hacer en cualquier contexto, independientemente de su complejidad. Desarrollar las competencias para dar respuesta a los problemas de la vida real. Por obvio que parezca, no debemos olvidar que, en primer lugar, somos personas y en la participación y construcción de la vida diaria, lo que prima es nuestra condición humana, y desde ahí la articulación de relaciones horizontales.

¹ Taxonomía de Bloom revisada. “Cuando el educador plantea su programación debe tener muy presentes los niveles de la taxonomía de Bloom y facilitar y posibilitar un avance progresivo del alumnado hasta conseguir los niveles superiores. LOTS (Habilidades de orden inferior: recordar, comprender, aplicar, analizar) HOTS (Habilidades de orden superior: evaluar y crear)” <http://formacion.educalab.es/>

² Esta forma de organizar el aula se funda sobre los postulados de, al menos, las siguientes teorías: la Teoría Sociocultural de Vygotsky, la Teoría Genética e Piaget y su desarrollo a través de la Escuela de Psicología Social de Ginebra, la Teoría de la Interdependencia Positiva de los hermanos Johnson, el Aprendizaje Significativo de Ausubel, la Psicología Humanista de Rogers y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. (Laboratorio de innovación educativa, 2009, p. 3)

³ Promueve una participación activa en procesos cognitivos de rango superior: reconocimiento de problemas, priorización, recogida de información, comprensión e interpretación de datos, establecimiento de relaciones lógicas, planteamiento de conclusiones o revisión crítica de preconceptos y creencias.

¿Desde dónde y para qué evaluar este proceso de aprendizaje?

Cuando acompañamos procesos, es importante que, tanto la persona que acompaña como la acompañada, sean conscientes de los avances y aprendizajes. Es una forma de comprender fortalezas y reconocer debilidades, lo que permitirá a las personas seguir aprendiendo, tomar decisiones sin miedo y ser protagonistas de sus propios procesos.

“Recorrer el camino de la evaluación de forma inteligente y responsable nos ayuda a entender lo que sucede y por qué, y a comprobar si estamos favoreciendo o perjudicando a personas y valores. Precisamente por todo ello, se debe dotar a la evaluación de sus dimensiones éticas, políticas y sociales” (Santos Guerra, 2002, p.3).

Necesitamos saber para qué estamos evaluando, ya que dependiendo de ello valoraremos unos aspectos u otros. Tenemos que definir si lo que queremos es jerarquizar, juzgar, atemorizar, exigir y acreditar o si, por el contrario, buscamos dialogar, comprender, motivar, explicar, rectificar, contrastar y reflexionar. Si prevalece la competición nos situaremos en una carrera donde unas personas ganan y otras pierden. En la vida real estos valores se reflejarán en la construcción de una sociedad que sigue generando brechas difícilmente salvables entre personas y/o colectivos triunfadores y perdedores. O lo que es aún más grave, viviremos en una sociedad donde personas y colectivos verán sus derechos sistemáticamente vulnerados, sino que persistirá la creencia de que la brecha entre pobres y ricos es algo normal, natural.

Como educadores/as debemos decidir si en la evaluación del proceso de aprendizaje queremos fomentar la victoria a cualquier precio de un solo individuo⁴, o la victoria colectiva y equitativa fruto del diálogo, la negociación, el respeto por las opiniones ajenas y la responsabilidad.

Una evaluación diferente para una enseñanza diferente

Una buena técnica de evaluación nos permitirá conocer el avance del proyecto y el aprendizaje. Es evidente que este enfoque supone un cambio de paradigma para el profesorado que, en adelante, deberá ser facilitador del aprendizaje activo y del pensamiento crítico, y mostrarse colaborador y creativo. Y para ello es indispensable observar y conocer, o al menos intuir, los intereses del alumnado, así como las competencias que deben adquirir en cada etapa.

⁴ En *Think Big* (Piensa a lo grande), uno de los manuales del actual presidente de Estados Unidos, Donald Trump, sobre cómo llegar a ser como él, describe su filosofía de negociación de esta forma: “Muchos te dirán que un buen trato es uno en el que todos ganan. Patrañas. En un buen trato, tú ganas y el otro no. Aplastas a tu oponente y te vas habiendo conseguido algo mejor” (Klein, 2017, p. 167).

Esta metodología supone cambiar viejos esquemas y hábitos y, al principio, podemos perdernos ante la magnitud de la tarea. Los criterios de evaluación deben ser claros, comprensibles y manejables, y el/la docente puede sentirse abrumado/a por considerar que lo evaluado es demasiado abstracto o contiene un número excesivo de herramientas y variables a tener en cuenta. De hecho, muchos/as reconocen intuir lo beneficioso de este modelo pero que se sienten de antemano vencidos/as por su complejidad. Ahora bien: a situaciones complejas, retos complejos. Estar convencidas de nuestra apuesta, poner en práctica todos los valores que queremos promover y conocer y practicar diferentes herramientas de evaluación, puede ayudarnos.

Y es que la realidad se impone: vivimos en un mundo cada vez más globalizado y en interdependencia, lleno de incoherencias, en el que, lamentablemente, existen múltiples factores que generan contextos de exclusión y pobreza. Y ante esto, nuestra responsabilidad es prevenir y reducir las barreras que obstruyen el camino hacia un mundo más equitativo y, sobre todo, posibilitar el éxito educativo y la inclusión de todas las personas.

Referencias

- Klein, N. (2017). *Decir no, no basta. Contra las nuevas políticas del shock por el mundo que queremos*. Ed. Paidós. Barcelona.
- La Salle Bilbao (2015). *ABP. Aprendizaje basado en proyectos (Infantil y primaria)*. España.
- La Salle (2013). *Aprendizaje cooperativo. Creamos, creemos, crecemos...nuevos contextos. Documento Marco*. España.
- Laboratorio de innovación educativa (2009). *Aprendizaje cooperativo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula*. España.
- Santos Guerra, M.A. (2002). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. España: Andalucía Educativa, N.º 34.

PENSAR UN CURRÍCULUM PERTINENTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA RESPONSABLE

Federico Roncal
Guatemala, PRODESSA
federico.roncal@gmail.com

Introducción

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 Estados Miembros que la suscribieron. La meta 4.7 del objetivo que se refiere a la educación, plantea: “De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.”

Esta meta plantea temas importantes para fortalecer, desde nuestras obras educativas lasallistas, la educación para la ciudadanía. En este trabajo se expone la perspectiva pedagógica de una obra de La Salle en Guatemala que apuesta por la educación para la ciudadanía desde un enfoque situado en la problemática de los excluidos con quienes trabaja.

¿En qué tipo de ciudadanía queremos educar?

Conviene iniciar preguntándonos qué tipo de ciudadanía nos proponemos desarrollar en la niñez y la juventud con la que trabajamos, ya que la propuesta hegemónica propone desarrollar “el amor a la patria”, -expresado en la devoción a los símbolos nacionales, como el himno, la bandera y el ave propia- y la formación de “buenos ciudadanos”, que respetan y defienden obedientemente el orden establecido. Pero, ¿de dónde viene esta perspectiva de ciudadanía? En América Latina y particularmente en Guatemala, promover una educación para la ciudadanía implica comenzar por comprender la historia de los modelos de ciudadanía que se han establecido.

Antes de la llegada de los españoles, el territorio de lo que ahora es Guatemala estaba constituido por un conjunto de ciudades-estado, donde sobresalía el reino Maya K’iche’ y los estados Maya Kaqchikel, Maya Tz’utujil, Xinca y Pocomam, entre otros. Sus formas organizativas tenían rasgos de estratificación social que posiblemente correspondían a distintos tipos de ciudadanía; sin embargo, el proceso de conquista y colonización modificaron profundamente estas configuraciones e impusieron una completamente distinta, cuyas huellas se mantienen hasta la actualidad.

La estructura étnica y social de la colonia se basó en un sistema estamental racista complejo, configurado a partir del origen y color de la población. Imponía y mantenía diferencias basadas en la limpieza de sangre, la cual determinaba el estatus social de una jerarquía encabezada por el ‘español peninsular’ y ‘los criollos’ -españoles nacidos en América-, y cuyos escalones inferiores ocupaban ‘los mestizos pobres’ y la población indígena en general.

La forma que tomó la ideología de la nación guatemalteca provenía de lo que la élite de los criollos coloniales consideraba en tanto grupo dominante. El cambio político ocurrido durante la independencia no le restó poder, pues siguió definiendo las reglas de la nueva república a partir de una ideología y un comportamiento oligárquicos. Ya fuesen liberales o conservadores, la realidad era que por un lado estaban ellos -identificados como blancos en lugar de españoles- y, por el otro, el resto de la población.

En esta dinámica histórica, el mestizo, que recibió el nombre de ‘ladino’, fue identificado por los grupos dominantes como el representante idóneo de la nacionalidad guatemalteca, mientras que el indígena fue visto como un actor incómodo, en la medida en que se le siguió adjudicando una inferioridad social, sustentada en la idea racista de una supuesta degeneración cultural e histórica, que lo proyectaba como un factor de atraso para la modernidad.

“Los indios, víctimas del más gigantesco despojo de la historia universal,
siguen sufriendo la usurpación de los últimos restos de sus tierras,
y siguen condenados a la negociación de su identidad diferente.

Se les sigue prohibiendo vivir a su modo y manera,
se les sigue negando el derecho de ser.

Al principio, el saqueo y el etnocidio fueron ejecutados en nombre del Dios de los cielos.

Ahora se cumple en nombre del dios del progreso.”

Eduardo Galeano

La permanencia de este modelo de ciudadanía racista influyó fuertemente en el actuar de las fuerzas estatales durante el conflicto armado interno vivido en el país durante 36 años, de 1961-1996. La estrategia de “tierra arrasada” contra las comunidades indígenas fue de tal magnitud - cerca de 200,000 muertos y más de 600 aldeas arrasadas - que la Comisión de Esclarecimiento Histórico la ha considerado como acto de genocidio, pues identificó un fuerte componente racista en el accionar del Estado.

Hoy, a 21 años de la firma de los Acuerdos de Paz, y con compromisos internacionales en materia de desarrollo humano, nos encontramos aún con importantes problemas sociales, manifestaciones de racismo en la distribución de la riqueza, en el actuar del Estado -inversión, servicios públicos- y en la educación misma.

Hacia la formación de una ciudadanía intercultural

La propuesta de Formación Ciudadana Intercultural surge de la integración de diversas experiencias que ha venido desarrollando PRODESSA en Guatemala, especialmente a partir de su trabajo con grupos excluidos: mujeres rurales, pueblos indígenas, jóvenes en contextos de pobreza, comunidades campesinas, organizaciones sociales; y en el acompañamiento a maestras y maestros de escuelas públicas.

Desde esa perspectiva, la Formación Ciudadana Intercultural es definida como el proceso educativo que, a partir de la diversidad étnica, cultural y lingüística existente en la sociedad, busca desarrollar competencias cognitivas, emocionales y valorativas en la niñez y la juventud para que puedan ejercer sus derechos y cumplir sus obligaciones ciudadanas en un marco de respeto, valoración y cooperación entre los pueblos que permita la construcción de una sociedad más democrática e intercultural.

De este concepto integrador, derivan los siguientes ejes temáticos del conjunto de la propuesta. Cada uno de los cuales aporta, desde sus particulares ámbitos, las competencias que permiten la construcción de ciudadanía intercultural. Cabe señalar que, aun cuando hay una diferenciación temática entre los ejes, estos se relacionan permanentemente, articulándose entre sí.

Vivencia de la participación democrática

Este eje temático busca superar la problemática de la exclusión en el proceso de toma de decisiones y la persistencia de mecanismos meramente formales de participación social. De ahí que su aporte sea sustancial para el desarrollo de las capacidades organizativas y de participación en los procesos de reflexión que tendrán lugar en las comunidades educativas.

Se consideran dos aspectos fundamentales en su desarrollo: por un lado, el fomento y mejoramiento cualitativo de la participación de los actores de la comunidad educativa: niños y niñas, jóvenes, docentes, padres y madres de familia y directores. Por otra parte, la responsabilidad democrática que implica asumir la participación como un compromiso a distintos niveles, así como la responsabilidad social e individual en el cumplimiento de deberes y derechos ciudadanos.

Particularmente, en la dinámica de las comunidades educativas, se incentiva el conocimiento y discusión en torno a los derechos humanos, particularmente de los pueblos indígenas, consagrados en diferentes instrumentos, particularmente desde el reconocimiento de la dignidad de todos los seres humanos.

El desarrollo cualitativo de la participación tiene especial incidencia en los espacios de interacción e intercomunicación entre los actores. Así, por ejemplo, es crucial priorizar el incentivo de la participación de la mujer en los diferentes espacios y procesos que vaya generando la comunidad educativa.

Mientras que, a nivel de aula, los procesos metodológicos de aprendizaje deben evolucionar, desde el modelo clásico de transmisión de información, hacia prácticas pedagógicas centradas en la actividad individual y colectiva que permite el desarrollo de competencias para la vida. Prácticas a través de las cuales los maestros y maestras alientan al máximo la expresión y participación de las y los estudiantes, promueven el diálogo pedagógico que propuso Paulo Freire como un principio básico de la formación ciudadana y del aprendizaje significativo.

Para facilitar la participación dialogante, es necesario transformar la disposición física del aula, entre otros aspectos básicos, ya que el modelo tradicional es un indicador de pasividad que además de revelar la persistencia del rol “informador” del docente, genera un clima escasamente propicio para la intercomunicación y participación en el aula.

Vinculado a todo lo anterior, es necesario que, tanto dentro del aula y el centro, como a nivel de la comunidad educativa, se consideren las asambleas estudiantiles y se respeten las formas propias de organización y participación comunitaria indígena. En este sentido, se impulsan los gobiernos escolares establecidos desde las formas indígenas de organización y resolución de conflictos.

Respeto y valoración de todos los pueblos: Educación Bilingüe Intercultural

La construcción de Guatemala como país multiétnico, pluricultural y multilingüe requiere que todas y todos los guatemaltecos conozcan, respeten y aprecien no sólo su propia cultura, sino también las culturas de los otros pueblos. La Educación Bilingüe Intercultural (EBI) es fundamental para cambiar las concepciones, actitudes y prácticas de la población guatemalteca, que ha vivido en una sociedad con un idioma oficial y una cultura hegemónica. En este sentido, uno de los objetivos de la EBI es que todos los ciudadanos -no solamente los integrantes de pueblos indígenas- aprendan a conocer, respetar y apreciar la diversidad cultural y lingüística del país.

Para lograr lo anterior es necesario que la educación permita fortalecer la identidad cultural y lingüística de los miembros de cada pueblo -como peldaño indispensable de la identidad nacional-, a partir de la inclusión de contenidos y prácticas propias de cada cultura (historia, artes, literatura, ciencia, tradiciones, normas, valores, etc.) y, especialmente, de la propia lengua como vehículo de comunicación y contenido de estudio.

Sobre la importancia del desarrollo de la identidad como componente de la formación ciudadana, López (2008) cuestiona: “Me pregunto si será posible formar a un individuo sin una referencia específica, sin conocimiento y conciencia de sus historias, sin asidero en ningún lugar concreto. No propongo que nos encerremos en lo local ni escapar a la necesidad de mirar lo universal, sino más bien cambiar la mirada y fijar nuestro lugar de enunciación en el nivel local, para desde allí mirar la región, el país y el mundo. De ese modo podremos convertirnos en ciudadanos del mundo, pero con fuerte arraigo local y, por ende, con raigambre cultural y social que nos dé seguridad respecto a quiénes somos y hacia dónde vamos, y sobre todo acerca de las utopías que compartimos como colectivo en la búsqueda de un mundo más justo y solidario.”

A nivel escolar se requiere entonces, que las y los educandos tengan oportunidad de estudiar su propia cultura y su propia lengua, así como las demás culturas del país, una segunda lengua -entendida como idioma nacional- y, según las posibilidades del centro, una tercera lengua -extranjera-.

Configurar la escuela bilingüe intercultural implica un conjunto de esfuerzos que incluyen la disposición y capacitación de docentes bilingües, la dotación de materiales educativos apropiados, la organización del horario escolar para el uso y estudio diferenciado de los idiomas, la participación activa de la comunidad educativa en el proceso educativo y desaprender los estereotipos, hábitos y comportamientos que perpetúan el racismo.

Convivencia solidaria y cultura de paz

Nuestro país y casi toda Latinoamérica, se caracteriza por registrar altos índices de pobreza extrema. Sin embargo, dicho problema puede analizarse desde distintos puntos de vista. Hay quienes consideran que existe pobreza porque los pobres son haraganes, porque “carecen de cultura”, etc. Otros explican y justifican la pobreza diciendo que en el país no se dispone de recursos o que la producción es muy baja.

Es importante expresar una postura crítica respecto a estas falsas explicaciones de la pobreza, pues entendemos que sus causas, aunque son diversas, se centran en la injusticia social existente.

“La población marginada no vive en un mundo aparte y ajeno, como si se desarrollaran fuera del sistema socioeconómico y global. El marginado está integrado al sistema de explotación y transfiere capital a través de diferentes procesos. En pocas palabras, podemos decir que el llamado marginado no está marginado de la producción de la riqueza y del desarrollo, pero sí está marginado de los beneficios de esa riqueza y de ese desarrollo.”¹

La situación económica del país presenta grandes desigualdades, como consecuencia del despojo histórico, de tal manera que la riqueza del país se encuentra en poder de una minoría dominante que reproduce la extrema pobreza, discriminación y abandono en las grandes mayorías.

Por lo anterior, consideramos que una sociedad socialmente justa, requiere de los siguientes componentes:

- La distribución equitativa de los recursos para la producción, el acceso a la propiedad y uso de la tierra, al capital, a la asistencia técnica y oportunidades de mercado, al conocimiento y a la investigación.
- La distribución equitativa de las riquezas producidas, en función de la cobertura de las necesidades básicas de todos los miembros de la sociedad. Se ha postergado por muchos años la transformación radical del sistema tributario, ya que Guatemala es considerado un paraíso fiscal, o paraíso desigual.
- La eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer. Reconociéndose en la práctica la igualdad de derechos de la mujer y del hombre en el hogar, en el trabajo, en la comunidad, en la producción, en la vida social y política. Garantizando la igualdad entre hombres y mujeres en el acceso a los recursos para la producción y distribución de los ingresos. Lo anterior implica también cambios en la vida cotidiana, que permitan compartir el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos e hijas, pues de lo contrario, la participación de las mujeres en los distintos aspectos de la vida comunitaria y nacional, se ve significativamente limitada.

Respecto a los derechos de la mujer y la problemática de su discriminación, se hace necesario impulsar un proceso de toma de conciencia en la sociedad, dirigido tanto a hombres como a mujeres. Ya que, en la práctica, la discriminación de la mujer está presente en la vida de los distintos pueblos que convivimos en Guatemala, aunque en diferentes formas y niveles.

No es posible pretender una sociedad democrática y justa si se mantienen relaciones de dominación entre hombres y mujeres. El principio de complementariedad, propio de la cultura maya, si bien en desuso en algunas comunidades, puede suponer una alternativa que oriente este trabajo de análisis, reflexión y transformación en las relaciones de género.

Aquí se inscribe el concepto de “aprender a vivir juntos” como un componente fundamental de formación ciudadana intercultural. De ahí que este eje temático se oriente a contribuir a superar la problemática del desconocimiento mutuo, la indiferencia, los prejuicios relacionados con el acceso a recursos económicos, como factores limitantes, no sólo para los desafíos del desarrollo humano de todos los ciudadanos del país, sino también para el desarrollo respetuoso del medio ambiente.

¹ Nezahualpilli, México, 1991.

En este marco, el eje deberá generar a nivel de la Comunidad Educativa y del aula el conocimiento de los deberes y derechos ciudadanos -tanto individuales, como de los pueblos-, el respeto de la diversidad, el estudio de los problemas nacionales, como la desigual distribución de la riqueza, el racismo, la inequidad de género, etc., la resolución pacífica de los conflictos, así como las capacidades de diálogo a distinto niveles entre los actores.

Lo anterior implica, por tanto, que la construcción de ciudadanía debe sustentarse, no sólo en el reconocimiento y respeto de la diversidad, sino en la definición consensuada de metas comunes que convocan a la “unidad en la diversidad”. Desde una perspectiva sistémica, los componentes de la diversidad se potencian y cohesionan en el empeño por conseguir aspiraciones compartidas.

Un especial lugar ocupa el abordaje crítico de conflictos y desigualdades históricas que han marcado seriamente las relaciones y la interacción entre distintos los sectores que componen el país -étnicos, culturales, lingüísticos, sociales, económicos, etc. (López, 2008).

Habrà que propiciar que las intenciones de este eje temático se vean reflejadas en prácticas pedagógicas de aula, en las que la actividad y la participación se inscriban en un marco de respeto mutuo entre los niños y niñas, jóvenes y entre éstos y el educador.

La transformación de las formas habituales de abordar los conflictos ya sea en el aula, la escuela y la comunidad educativa, deberán ser motivo de aprendizaje de los diversos actores, con el fin de generar procesos de reflexión y sana autocrítica entre los alumnos, docentes y padres/madres de familia. Esto, con el propósito de desarrollar una transformación de las prácticas violentas con que se resuelven las controversias, las mismas que pueden estar limitando el desarrollo de un clima de convivencia pacífica en el contexto escolar y comunitario.

Especial atención habrá que prestar a las diversas formas de agresión y castigo que son habituales en el contexto escolar que -en la mayoría de los casos- conllevan secuelas que repercutirán negativamente en la vida adulta. Cualquier forma de agresión y castigo en la escuela -particularmente el físico- debiera ser erradicado, por contrariar el sentido mismo de la convivencia pacífica e intercultural.

Componentes curriculares de la educación para la ciudadanía interculturalidad

Proponemos los siguientes componentes para la educación intercultural, los cuales hemos organizado en tres áreas de aprendizaje:

Actitudes y valores	Habilidades	Conocimientos
• Valoración de la propia identidad cultural • Respeto y valoración positiva de la diversidad • Valoración positiva de la justicia • Compromiso con la equidad de género • Empatía • Solidaridad	• Comunicación efectiva • Diálogo y debate • Sentido crítico, hacia lo propio y lo ajeno • Capacidad de aprender de las experiencias y de otras culturas • Manejo de conflictos	• Derechos, obligaciones, exclusión, solidaridad, etnocentrismo, etc. • Problemas sociales principales: pobreza, exclusión, racismo, indiferencia social, corrupción • Grupos excluidos • El desarrollo histórico de la realidad pluricultural

A nivel pedagógico, la propuesta de PRODESSA propone trabajar la formación para la ciudadanía desde la pedagogía crítica de Paulo Freire y a través de distintos recursos, entre ellos, la reflexión sobre lecturas adaptadas para cada edad y ciclo educativo, que abordan estos componentes, ya sea desde la fantasía de los cuentos y leyendas, o desde la narrativa, o desde el estudio de experiencias y casos reales.

La lectura y discusión posterior, promueve que los estudiantes expresen sus puntos de vista, los pongan en duda, y se comprometan con actitudes acordes a lo que consideran justo y conveniente para promover la buena vida, la vida plena para todos y todas.

PROYECTO ESCOLAR
Horizonte histórico y político

LA ESCUELA Y EL FOMENTO DE LA CIUDADANÍA: EL PROYECTO DE LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD

Pratima Kamble
Fundación Miracle, India
pkamble@miraclefoundation.org

Antecedentes y contexto

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de las Naciones Unidas constituye el marco en el que se basa todo el trabajo de la Fundación Miracle. La adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989, ha otorgado una nueva autoridad a la labor de la UNESCO en favor de los derechos humanos y la educación universal. Los diversos artículos de la Convención se basan en dos principios fundamentales, a saber, la promoción del interés superior del niño y la no discriminación. En el interés superior del niño, la Convención garantiza el derecho a participar y opinar, a ejercer la libertad de conciencia y a participar activamente en la vida comunitaria a través de la libertad de expresión y de asociación. En la práctica, es a través de la educación, en el seno de la familia y en la escuela, que se puede fomentar una actitud de participación social entre los niños, a fin de prepararlos para que ejerzan dichos derechos y se conviertan en ciudadanos activos y responsables.¹ Los formuladores de políticas y los educadores intentan juntos reimaginar la ciudadanía de hoy en día e investigan sobre la definición de ciudadanía del siglo XXI así como sobre las aptitudes para una ciudadanía con las competencias del siglo XXI.

Educación ciudadana

Según lo declara la UNESCO, la educación ciudadana puede definirse como la educación dada a los niños desde la infancia temprana para que se conviertan en ciudadanos críticos e informados que participen en las decisiones que conciernen a la sociedad. Se entiende aquí que "sociedad" es una nación circunscrita dentro de un territorio reconocido como Estado.

Ciudadanía global

La Ciudadanía Global, es decir el sentido de solidaridad entre los ciudadanos de todo el mundo, es cada vez más importante en la sociedad actual. La UNESCO organizó el segundo foro sobre la Educación para la Ciudadanía Global para contribuir a que la Educación para la Ciudadanía Global se integre en los sistemas educativos y se incluya en la futura agenda global para la educación después de 2015. La Educación para la Ciudadanía Global promueve el respeto por los derechos humanos, la justicia social, la diversidad, la igualdad de género y la sostenibilidad ambiental. Trabajar para lograr estas condiciones ayuda a forjar ciudadanos globales responsables.²

¹ La Convención sobre los Derechos del Niño, contribución de la UNESCO, publicada en 1995.
http://www.unesco.org/education/pdf/34_72.pdf

Objetivos

- Crear centros de cuidado infantil/escuelas para enriquecer la vida de los niños proporcionando las oportunidades y los derechos basados en la CDN para que adquieran conocimientos y habilidades y se conviertan en ciudadanos activos.
- Comprender y hacer de la ciudadanía parte integrante del sistema educativo.
- Utilizar una metodología estandarizada (Escala de Progreso) para incorporar y evaluar el desarrollo del programa de ciudadanía, pero también para proporcionar pasos específicos y prácticos para mejorar.

Revisión bibliográfica

Para los estadounidenses más jóvenes (de 18 a 35 años de edad), la resolución de problemas en el mundo real para encontrar soluciones en su comunidad y en el mundo representa el motor principal para una mayor calidad de trabajo, en términos de éxito, de voz en la toma de decisiones y de valor en los respectivos lugares de trabajo. Pero menos de un tercio de los estadounidenses más jóvenes (29%) declararon haber utilizado a menudo su aprendizaje para resolver problemas del mundo real en su último año de escuela (Gallup, 2013).

Casi todos los jóvenes adultos (entre 18 y 24 años de edad) declaran experimentar un interés o una necesidad profesional por la alfabetización global en sus vidas en la actualidad; el 86% dice estar de acuerdo en que unos sólidos fundamentos en la historia y en los acontecimientos mundiales son cruciales para encontrar soluciones a los problemas del mundo de hoy en día. Casi seis de cada diez dicen que serían mejores empleados si tuvieran una mejor comprensión de las culturas del mundo, y el 80% cree que los puestos de trabajo son por su naturaleza cada vez más internacionales. Sin embargo, pocos estudiantes dicen que su educación media y secundaria les ayudó a entender los problemas globales que afectan hoy sus vidas, y muchos dicen que su instrucción estaba muy centrada en Estados Unidos y que la atención hacia el resto del mundo era limitada (World Savvy, 2012).

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño ha creado desafíos prácticos para los Estados e instituciones nacionales, en particular en relación con el derecho de participación de los niños. La escasa investigación disponible ha privilegiado la metodología de las encuestas; los relatos cualitativos de la vida cotidiana de los niños son raros. En el presente estudio se investigó la naturaleza de la participación de los niños en su educación en dos escuelas primarias y dos escuelas secundarias; en particular, el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que los afectan. En el estudio se llegó a la conclusión de que las oportunidades de los niños de expresar sus opiniones eran extremadamente limitadas incluso cuando existían consejos escolares. Se concluyó que el objetivo de ciudadanía activa propugnada por los recientes desarrollos curriculares nacionales seguirá siendo difícil de alcanzar a menos que la práctica educativa cambie para centrarse en los procesos escolares y ya no en los productos (D. Wyse - Children & Society, 2001).

La participación de los niños y de los jóvenes en la toma de decisiones públicas figura ahora firmemente integrada en los programas internacionales y nacionales. El presente artículo cierra el número especial sobre dicha participación, abordando tres temas centrales para la participación de los niños y jóvenes: qué se considera - o qué no se considera - forma legítima de participación; la utilidad

² UNESCO: Educación para la ciudadanía global

<https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-all-one-advocate-s-story-0>

potencial de las teorizaciones sobre gobernanza, ciudadanía y capital social; y cómo puede entenderse el papel de los adultos (trabajadores de la participación). El artículo celebra el éxito del empuje retórico en favor de la participación de los niños y de los jóvenes, al tiempo que sugiere que las tensiones y los dilemas de la práctica y de las políticas actuales deben abordarse con nuevas ideas revitalizadas y con teorizaciones desafiantes (Kay E. M. Tisdall, 2008).

Descripción general de la Fundación Miracle

Fomento de la ciudadanía en los centros de cuidado infantil con los que la Fundación Miracle se ha asociado.

La Fundación Miracle se encarga de la medición y de la activación de 12 derechos básicos para los niños, inspirados en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989, la Jerarquía de Necesidades de Maslow y la Ley de justicia de menores. Nuestro trabajo gira en torno a estos derechos y profundiza en las complejidades y requisitos de cada uno de ellos.

La Fundación Miracle es una organización sin fines de lucro que brinda a niños huérfanos y vulnerables en todo el mundo los cuidados susceptibles de cambiar sus vidas.

Desde su creación en el Día de la Madre del año 2000, la Fundación Miracle defiende a los niños huérfanos. Actualmente 8 millones de niños viven en instituciones en todo el mundo. Esto es inaceptable. Pregúntele a cualquier niño y le dirá que su mayor sueño es formar parte de una familia amorosa.

Nuestro enfoque "El niño primero" es multifacético, colaborativo y basado en la comunidad:

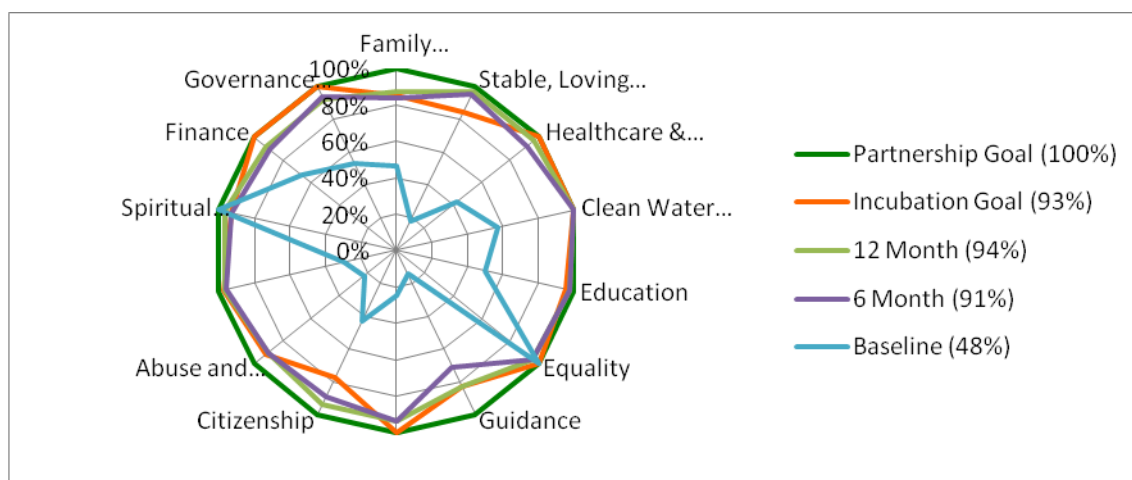
- El 80% de los niños que viven en instituciones tienen un familiar vivo. Hacemos todo lo posible para reunir a estos niños con su familia biológica, es allí donde pueden desarrollarse.
- En lo que se refiere a los niños abandonados sin familia, nuestro método sistemático y mensurable asegura que sean amados, educados, sanos y seguros hasta puedan formar parte de una familia permanente.
- Colaboramos activamente con los gobiernos, otras organizaciones sin fines de lucro y organizaciones locales de fortalecimiento familiar para transformar los sistemas y dar voz a los niños.

Incluso los mayores desafíos pueden resolverse cuando las personas bien intencionadas trabajan juntas.

Importancia de la herramienta de evaluación para medir el impacto:

Sobre la base de los conocimientos adquiridos a lo largo de más de 17 años de empoderamiento de los niños huérfanos, hemos desarrollado y perfeccionado la capacidad de medir y activar los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, lo que permite que los niños alcancen su pleno potencial. Utilizamos los Derechos del Niño de las Naciones Unidas como base para toda nuestra labor. Hemos codificado los Derechos del Niño con la ayuda de expertos en la materia y desarrollado la Escala de progreso, que mide hasta qué punto los centros de cuidado infantil son capaces de activar cada uno de estos derechos para los niños bajo su cuidado. Este enfoque sistemático que utiliza la Escala de progreso no sólo da a los responsables de los centros de cuidado infantil una idea de cuán bien están actuando, sino que les proporciona también pasos específicos y prácticos para mejorar.

Escala de progreso de los derechos del niño: mostrando la puntuación obtenida en cada uno de los Derechos.



En el presente artículo nos centraremos en tres derechos: el derecho a una educación de calidad, el derecho a ser escuchado y a participar en las decisiones que les afectan, y el derecho a estar preparado para una ciudadanía activa y responsable para comprender las iniciativas y estrategias desarrolladas por los niños y el personal de las ICC para fomentar la ciudadanía.

Fomento de la ciudadanía en los centros de cuidado infantil apoyados por la Fundación Miracle

El derecho a una educación de calidad:

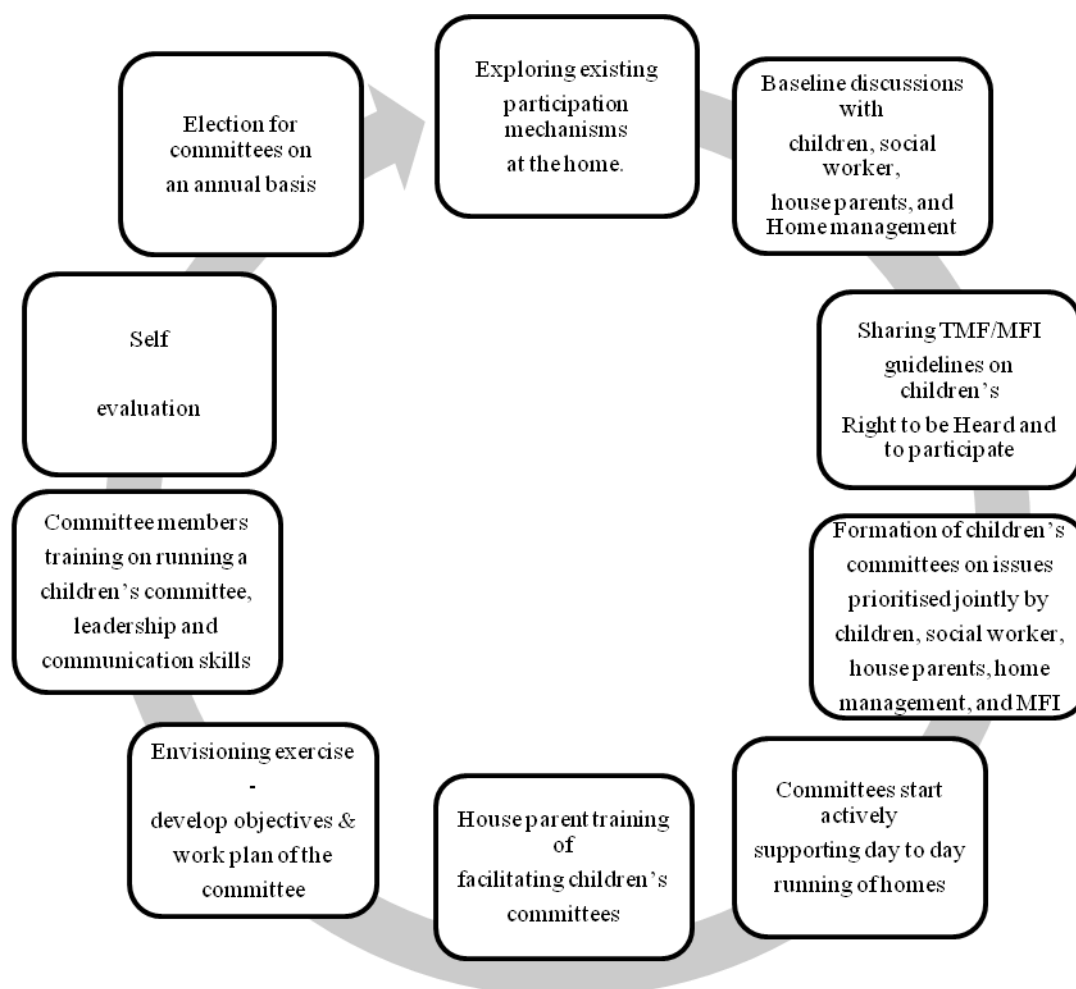
De conformidad con lo dispuesto sobre el Derecho a la Educación (artículo 28) en la CDN de la ONU, la Fundación Miracle apoya y alienta a los centros de cuidado infantil a que garanticen que cada niño y cada niña recibe oportunidades educativas de calidad basadas en sus habilidades e intereses. Los niños son sostenidos, alentados y se les da acceso a oportunidades de educación superior (universidad o formación profesional), que les permitan obtener un empleo y les ayuden a convertirse en adultos autosuficientes. Los progresos realizados por los centros se miden en función de hitos tales como: Cada niño en edad escolar asiste a la escuela regularmente durante todo el año académico; se utilizan recursos calificados para identificar a los niños con discapacidades de aprendizaje (por ejemplo, educadores especiales certificados, psicólogos, centros o escuelas especiales para los test de evaluación); cada niño en edad escolar recibe tutoría u otro tipo de apoyo extraescolar para ayudarlo a mejorar la comprensión del contenido, completar la tarea, etc. (por ejemplo, padres que ayudan a los niños más pequeños, tutores externos cuando sea apropiado); los padres de familia que ayudan a los niños más pequeños y a los tutores externos cuando es apropiado); los niños de 15 años en adelante realizan pruebas de aptitud y reciben asesoramiento profesional para determinar sus habilidades académicas y sus objetivos educativos a largo plazo; la familia ayuda a los niños a inscribirse en programas de educación superior (capacitación vocacional y cursos universitarios), que les permitirán encontrar un empleo una vez terminados. La educación desempeña un papel vital e indudablemente asegura que el estudiante disponga de todas las oportunidades para convertirse en un ciudadano productivo y encuentre un empleo remunerado y pueda a su vez contribuir con la sociedad.

El derecho a ser escuchados y a participar en las decisiones que les afectan:

Este derecho está estrechamente relacionado con el derecho a ser escuchado (artículo 12) y el derecho a la libertad de expresión (artículo 13) que figuran en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Para el crecimiento y desarrollo general de los niños es muy importante brindarles la oportunidad de expresarse y participar en las decisiones que afectan sus vidas. Muy raramente se toma en cuenta la participación cuando se trata de los niños, ya que las normas sociales a menudo no nos permiten ver que los niños tienen derecho a ser escuchados y a tener voz y voto en los asuntos que les conciernen. Es importante permitir que los niños participen en las decisiones que les afectan, ya que esto los prepara para que sean ciudadanos activos más adelante. A través de diferentes actividades, se les da a los niños de los centros de cuidado infantil la oportunidad de tomar decisiones cotidianas (por ejemplo, elegir qué ponerse, a qué jugar, etc.), los comités de niños se establecen de acuerdo con las recomendaciones del gobierno y también promueven la participación activa de todos los miembros del comité.

Los comités de niños de los hogares que reciben apoyo de la Fundación Miracle desempeñarán un papel clave proporcionando a los niños una plataforma para que expresen su opinión y participen en la toma de decisiones.

Pasos que se realizan en la Formación y funcionamiento del Comité de Niños proporcionado por la Fundación Miracle:



Historias de éxito/Iniciativas tomadas por los Comités de Niños:

- Los miembros del Comité de Niños del Dreamland Children's Home, ubicado en Maharashtra, inspiraron a varias ONG a que fortalecieran sus comités y equipos de niños para priorizar la participación de éstos, al hablar de la importancia de tener un comité de niños y de emprender iniciativas al respecto.
- En uno de los centros de Indore, los niños enseñaron como hacer bolsas de papel a las mujeres de la comunidad cercana con el fin de ayudarlas a ganar dinero y erradicar el uso de bolsas de plástico, ya que en su ciudad está prohibido.
- En Samparc Balgram, Poynad, los niños varones estaban deseosos de tener una biblioteca aparte para ellos mismos, ya que se veían obligados a tomar libros de la biblioteca ubicada en el hogar de las niñas. Con el fin de hacer estos libros accesibles a todos los varones, empezaron a formar una mini biblioteca en el hogar destinado a los niños varones.

El derecho a recibir preparación para una ciudadanía activa y responsable:

Este derecho refuerza la ciudadanía activa y responsable con la ayuda del equipo de los centros de cuidado infantil, asegurando que cada niño recibe apoyo para desarrollar responsabilidades cívicas y conciencia social acerca de su comunidad, país y el mundo. Los centros se aseguran de que todos los niños tengan tarjetas ciudadanas, tarjetas de identidad o certificados de nacimiento emitidos por el gobierno. Además, se les brindan oportunidades regulares para que interactúen con la comunidad que les rodea (por ejemplo, los niños van de compras al mercado local, visitan los parques de la comunidad, etc.), se organiza una campaña anual de mejora o de concienciación para la comunidad interna o externa (por ejemplo, construyen un nuevo patio de recreo, siembran un huerto, limpian un parque cercano, etc.) y muchas otras actividades.

Con el fin de ofrecer a los niños una plataforma para que se preparen para una ciudadanía activa y responsable, se organizó un Consejo de Liderazgo Infantil de 3 días de duración.

Consejo de Liderazgo Infantil

La Fundación Miracle llevó a cabo su primer Consejo de Liderazgo Infantil en esta fase de transición a partir de seis centros de cuidado infantil que reciben su apoyo en la parte sur del país. De los participantes 56 eran niños que habían completado el bachillerato y cursaban estudios universitarios o seguían un curso de formación profesional, así como niños ya graduados o en cursos de postgrado que están trabajando actualmente. Los niños estaban acompañados por un trabajador social del hogar.

Los objetivos del centro de cuidado infantil eran: crear una red de ex alumnos para niños en la que pudieran apoyarse mutuamente durante toda la vida compartiendo experiencias con sus compañeros; fortalecer la conexión entre los menores y el personal del hogar para que esa conexión pudiese perdurar después de la partida de un niño; preparar a los niños que vayan sobrepasando la edad de atención institucionalizada para que puedan enfrentarse al mundo exterior impartiendo cursos de capacitación en habilidades avanzadas para la vida y el desarrollo del liderazgo; preparar emocionalmente a los menores para nuevos capítulos de sus vidas a través de la consejería individual, la discusión en grupo y las oportunidades para compartir; asegurar que las voces de los niños sean escuchadas a través del proceso de toma de decisiones y la implementación con el fin de abordar sus necesidades y expectativas; empoderar a los niños para que se conviertan en portavoces de otros niños y animar a las organizaciones a que proporcionen una atención de alta calidad a los menores que

viven en centros a través de la Fundación Miracle, la prensa, los medios de comunicación, las redes sociales, etc.

Para llevar a cabo la formación, la Fundación Miracle se asoció con *Emerging Leaders*, una organización con sede en el Reino Unido. En este programa de 3 días, la organización *Emerging Leaders* llevó a cabo el Programa de Liderazgo para la Vida, que consta de 4 módulos:

- 1) Guíate a ti mismo
- 2) Lidera un equipo (familia, compañeros de trabajo, comunidad, etc.)
- 3) Administra tus propias finanzas
- 4) Lidera tu proyecto

Con la ayuda de estos cuatro módulos se animó a los menores a que tomaran conciencia del potencial que poseen para mejorar sus cualidades de liderazgo, dejar de sentirse impotentes y pobres y ser más positivos puesto que podrían vivir una vida haciendo uso de su pleno potencial, trabajar de manera eficiente con el mundo exterior, especialmente con la familia, los compañeros de trabajo y la comunidad de la que eventualmente formarán parte, ya que cuando comiencen su vida fuera del centro, se les pedirá que tomen mejores decisiones acerca de sus sueños, su carrera y sus finanzas, lo que los llevaría a una vida de calidad y a ser ciudadanos activos que ayudan a su vez a la sociedad y asumen sus responsabilidades cada vez que se presente la necesidad de un cambio.

Para fomentar la ciudadanía activa, se pidió a los niños que pensaran en un proyecto de su comunidad en el que quisieran trabajar. Los niños eligieron un tema y trabajaron en él, tanto individualmente como en grupo.

Ejemplos de proyectos realizados por los niños:

Akhila (Telangana):

Tema del proyecto: Renovar los baños de mi colegio con el apoyo de la dirección y de la federación de estudiantes, proporcionando buenas instalaciones para todos los estudiantes, entre las cuales una máquina expendedora de servilletas sanitarias para las chicas.

Sajitha G.S (Trivandrum)

Tema del proyecto: Sensibilización en la escuela sobre el abuso de sustancias y la responsabilidad social.

Chaitra C.R (Trivandrum)

Tema del proyecto: Proporcionar apoyo emocional visitando centros y brindando servicios a los ciudadanos de la tercera edad que se alojan en un hogar de ancianos.

Conclusión

- El presente documento ofrece a los centros de cuidado infantil, como las escuelas, la oportunidad de empoderar a los niños para que expresen sus opiniones y realicen cambios esenciales en sus vidas cotidianas, así como a un nivel superior a través de la participación activa.
- El presente documento ofrece una visión general de los programas sistemáticos necesarios para que el mundo fomente la ciudadanía entre los niños.
- Una herramienta de evaluación sistemática es esencial para medir la mejora de los derechos del niño, como el derecho a una educación de calidad, el derecho a ser escuchado y a participar en las decisiones que le afectan y el derecho a recibir la preparación necesaria para ejercer

una ciudadanía activa y responsable. Además, ayudará a finalizar las áreas de interés para las escuelas y otros centros de cuidado infantil.

- En cumplimiento de los derechos del niño, las escuelas pueden preparar un plan de estudios sólido para fomentar la ciudadanía entre los niños desde una edad temprana.

Limitaciones del artículo y sugerencias para la investigación futura

- El presente documento se limita a la labor realizada en los centros de cuidado infantil (como hogares infantiles u orfanatos). Se puede hacer un estudio para comprender las iniciativas emprendidas por las escuelas que frecuentan los niños.
- Se puede investigar para comprender la motivación y actitud de los niños hacia su papel en la sociedad como ciudadanos activos. Esto ayudaría a comprender las medidas que se pueden tomar cuando se prepara el plan de estudios para la educación ciudadana.

Referencias

Bulmer, M. and A.M. Rees (eds) (1996) *Citizenship Today. The Contemporary Relevance of T.H. Marshall*. London: University College London Press.

UNESCO: Educación para la Ciudadanía Mundial

<https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-all-one-advocate-s-story-0>

Reimagining Citizenship for 21st century:

<http://www.p21.org/our-work/citizenship>

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Publicado en 2001

<https://eric.ed.gov/?id=ED452116>

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño

<https://www.unicef.org.uk/what-we-do/un-convention-child-rights/>

Artículos de la Convención

https://www.unicef.org/crc/files/Rights_overview.pdf

La Revista Internacional de los Derechos del Niño, Vol 16, número 3

<http://booksandjournals.brillonline.com/content/journals/10.1163/157181808x311240>

LA ESCUELA Y EL FOMENTO DE LA CIUDADANÍA: EL PROYECTO DE LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD

Pratima Kamble
Fundación Miracle, India
pkamble@miraclefoundation.org

Antecedentes y contexto

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de las Naciones Unidas constituye el marco en el que se basa todo el trabajo de la Fundación Miracle. La adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989, ha otorgado una nueva autoridad a la labor de la UNESCO en favor de los derechos humanos y la educación universal. Los diversos artículos de la Convención se basan en dos principios fundamentales, a saber, la promoción del interés superior del niño y la no discriminación. En el interés superior del niño, la Convención garantiza el derecho a participar y opinar, a ejercer la libertad de conciencia y a participar activamente en la vida comunitaria a través de la libertad de expresión y de asociación. En la práctica, es a través de la educación, en el seno de la familia y en la escuela, que se puede fomentar una actitud de participación social entre los niños, a fin de prepararlos para que ejerzan dichos derechos y se conviertan en ciudadanos activos y responsables.¹ Los formuladores de políticas y los educadores intentan juntos reimaginar la ciudadanía de hoy en día e investigan sobre la definición de ciudadanía del siglo XXI así como sobre las aptitudes para una ciudadanía con las competencias del siglo XXI.

Educación ciudadana

Según lo declara la UNESCO, la educación ciudadana puede definirse como la educación dada a los niños desde la infancia temprana para que se conviertan en ciudadanos críticos e informados que participen en las decisiones que conciernen a la sociedad. Se entiende aquí que "sociedad" es una nación circunscrita dentro de un territorio reconocido como Estado.

Ciudadanía global

La Ciudadanía Global, es decir el sentido de solidaridad entre los ciudadanos de todo el mundo, es cada vez más importante en la sociedad actual. La UNESCO organizó el segundo foro sobre la Educación para la Ciudadanía Global para contribuir a que la Educación para la Ciudadanía Global se integre en los sistemas educativos y se incluya en la futura agenda global para la educación después de 2015. La Educación para la Ciudadanía Global promueve el respeto por los derechos humanos, la justicia social, la diversidad, la igualdad de género y la sostenibilidad ambiental. Trabajar para lograr estas condiciones ayuda a forjar ciudadanos globales responsables.²

¹ La Convención sobre los Derechos del Niño, contribución de la UNESCO, publicada en 1995.
http://www.unesco.org/education/pdf/34_72.pdf

Objetivos

- Crear centros de cuidado infantil/escuelas para enriquecer la vida de los niños proporcionando las oportunidades y los derechos basados en la CDN para que adquieran conocimientos y habilidades y se conviertan en ciudadanos activos.
- Comprender y hacer de la ciudadanía parte integrante del sistema educativo.
- Utilizar una metodología estandarizada (Escala de Progreso) para incorporar y evaluar el desarrollo del programa de ciudadanía, pero también para proporcionar pasos específicos y prácticos para mejorar.

Revisión bibliográfica

Para los estadounidenses más jóvenes (de 18 a 35 años de edad), la resolución de problemas en el mundo real para encontrar soluciones en su comunidad y en el mundo representa el motor principal para una mayor calidad de trabajo, en términos de éxito, de voz en la toma de decisiones y de valor en los respectivos lugares de trabajo. Pero menos de un tercio de los estadounidenses más jóvenes (29%) declararon haber utilizado a menudo su aprendizaje para resolver problemas del mundo real en su último año de escuela (Gallup, 2013).

Casi todos los jóvenes adultos (entre 18 y 24 años de edad) declaran experimentar un interés o una necesidad profesional por la alfabetización global en sus vidas en la actualidad; el 86% dice estar de acuerdo en que unos sólidos fundamentos en la historia y en los acontecimientos mundiales son cruciales para encontrar soluciones a los problemas del mundo de hoy en día. Casi seis de cada diez dicen que serían mejores empleados si tuvieran una mejor comprensión de las culturas del mundo, y el 80% cree que los puestos de trabajo son por su naturaleza cada vez más internacionales. Sin embargo, pocos estudiantes dicen que su educación media y secundaria les ayudó a entender los problemas globales que afectan hoy sus vidas, y muchos dicen que su instrucción estaba muy centrada en Estados Unidos y que la atención hacia el resto del mundo era limitada (World Savvy, 2012).

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño ha creado desafíos prácticos para los Estados e instituciones nacionales, en particular en relación con el derecho de participación de los niños. La escasa investigación disponible ha privilegiado la metodología de las encuestas; los relatos cualitativos de la vida cotidiana de los niños son raros. En el presente estudio se investigó la naturaleza de la participación de los niños en su educación en dos escuelas primarias y dos escuelas secundarias; en particular, el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que los afectan. En el estudio se llegó a la conclusión de que las oportunidades de los niños de expresar sus opiniones eran extremadamente limitadas incluso cuando existían consejos escolares. Se concluyó que el objetivo de ciudadanía activa propugnada por los recientes desarrollos curriculares nacionales seguirá siendo difícil de alcanzar a menos que la práctica educativa cambie para centrarse en los procesos escolares y ya no en los productos (D. Wyse - Children & Society, 2001).

La participación de los niños y de los jóvenes en la toma de decisiones públicas figura ahora firmemente integrada en los programas internacionales y nacionales. El presente artículo cierra el número especial sobre dicha participación, abordando tres temas centrales para la participación de los niños y jóvenes: qué se considera - o qué no se considera - forma legítima de participación; la utilidad

² UNESCO: Educación para la ciudadanía global

<https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-all-one-advocate-s-story-0>

potencial de las teorizaciones sobre gobernanza, ciudadanía y capital social; y cómo puede entenderse el papel de los adultos (trabajadores de la participación). El artículo celebra el éxito del empuje retórico en favor de la participación de los niños y de los jóvenes, al tiempo que sugiere que las tensiones y los dilemas de la práctica y de las políticas actuales deben abordarse con nuevas ideas revitalizadas y con teorizaciones desafiantes (Kay E. M. Tisdall, 2008).

Descripción general de la Fundación Miracle

Fomento de la ciudadanía en los centros de cuidado infantil con los que la Fundación Miracle se ha asociado.

La Fundación Miracle se encarga de la medición y de la activación de 12 derechos básicos para los niños, inspirados en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989, la Jerarquía de Necesidades de Maslow y la Ley de justicia de menores. Nuestro trabajo gira en torno a estos derechos y profundiza en las complejidades y requisitos de cada uno de ellos.

La Fundación Miracle es una organización sin fines de lucro que brinda a niños huérfanos y vulnerables en todo el mundo los cuidados susceptibles de cambiar sus vidas.

Desde su creación en el Día de la Madre del año 2000, la Fundación Miracle defiende a los niños huérfanos. Actualmente 8 millones de niños viven en instituciones en todo el mundo. Esto es inaceptable. Pregúntele a cualquier niño y le dirá que su mayor sueño es formar parte de una familia amorosa.

Nuestro enfoque "El niño primero" es multifacético, colaborativo y basado en la comunidad:

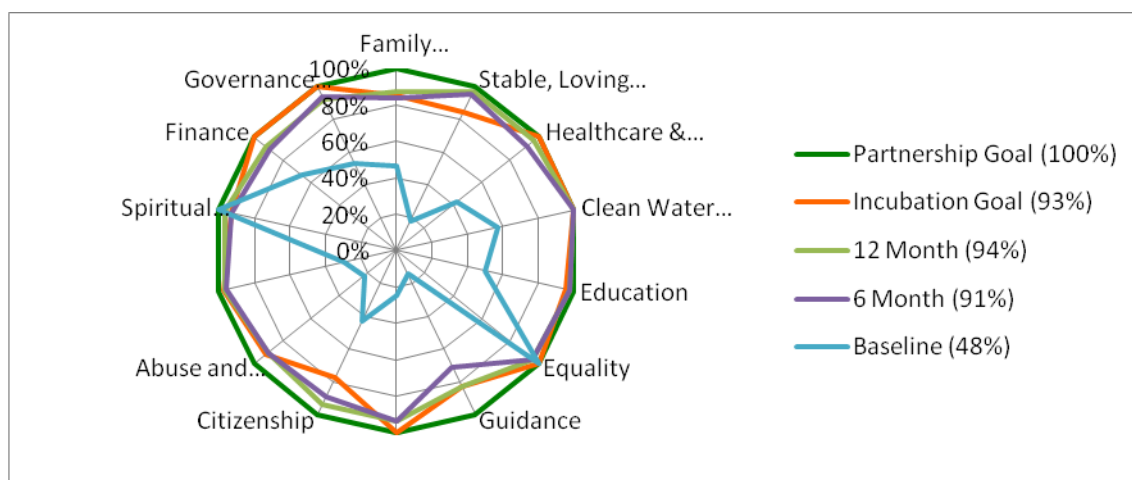
- El 80% de los niños que viven en instituciones tienen un familiar vivo. Hacemos todo lo posible para reunir a estos niños con su familia biológica, es allí donde pueden desarrollarse.
- En lo que se refiere a los niños abandonados sin familia, nuestro método sistemático y mensurable asegura que sean amados, educados, sanos y seguros hasta puedan formar parte de una familia permanente.
- Colaboramos activamente con los gobiernos, otras organizaciones sin fines de lucro y organizaciones locales de fortalecimiento familiar para transformar los sistemas y dar voz a los niños.

Incluso los mayores desafíos pueden resolverse cuando las personas bien intencionadas trabajan juntas.

Importancia de la herramienta de evaluación para medir el impacto:

Sobre la base de los conocimientos adquiridos a lo largo de más de 17 años de empoderamiento de los niños huérfanos, hemos desarrollado y perfeccionado la capacidad de medir y activar los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, lo que permite que los niños alcancen su pleno potencial. Utilizamos los Derechos del Niño de las Naciones Unidas como base para toda nuestra labor. Hemos codificado los Derechos del Niño con la ayuda de expertos en la materia y desarrollado la Escala de progreso, que mide hasta qué punto los centros de cuidado infantil son capaces de activar cada uno de estos derechos para los niños bajo su cuidado. Este enfoque sistemático que utiliza la Escala de progreso no sólo da a los responsables de los centros de cuidado infantil una idea de cuán bien están actuando, sino que les proporciona también pasos específicos y prácticos para mejorar.

Escala de progreso de los derechos del niño: mostrando la puntuación obtenida en cada uno de los Derechos.



En el presente artículo nos centraremos en tres derechos: el derecho a una educación de calidad, el derecho a ser escuchado y a participar en las decisiones que les afectan, y el derecho a estar preparado para una ciudadanía activa y responsable para comprender las iniciativas y estrategias desarrolladas por los niños y el personal de las ICC para fomentar la ciudadanía.

Fomento de la ciudadanía en los centros de cuidado infantil apoyados por la Fundación Miracle

El derecho a una educación de calidad:

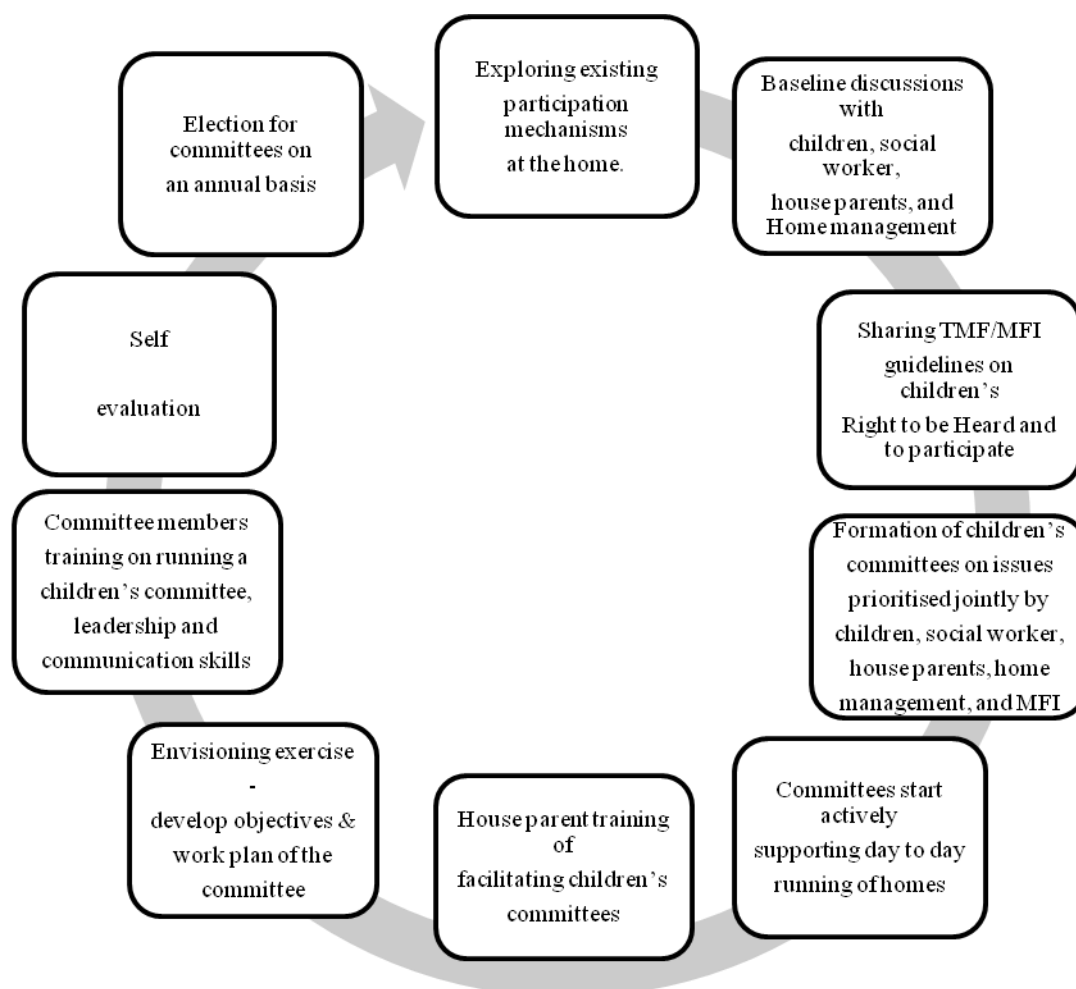
De conformidad con lo dispuesto sobre el Derecho a la Educación (artículo 28) en la CDN de la ONU, la Fundación Miracle apoya y alienta a los centros de cuidado infantil a que garanticen que cada niño y cada niña recibe oportunidades educativas de calidad basadas en sus habilidades e intereses. Los niños son sostenidos, alentados y se les da acceso a oportunidades de educación superior (universidad o formación profesional), que les permitan obtener un empleo y les ayuden a convertirse en adultos autosuficientes. Los progresos realizados por los centros se miden en función de hitos tales como: Cada niño en edad escolar asiste a la escuela regularmente durante todo el año académico; se utilizan recursos calificados para identificar a los niños con discapacidades de aprendizaje (por ejemplo, educadores especiales certificados, psicólogos, centros o escuelas especiales para los test de evaluación); cada niño en edad escolar recibe tutoría u otro tipo de apoyo extraescolar para ayudarlo a mejorar la comprensión del contenido, completar la tarea, etc. (por ejemplo, padres que ayudan a los niños más pequeños, tutores externos cuando sea apropiado); los padres de familia que ayudan a los niños más pequeños y a los tutores externos cuando es apropiado); los niños de 15 años en adelante realizan pruebas de aptitud y reciben asesoramiento profesional para determinar sus habilidades académicas y sus objetivos educativos a largo plazo; la familia ayuda a los niños a inscribirse en programas de educación superior (capacitación vocacional y cursos universitarios), que les permitirán encontrar un empleo una vez terminados. La educación desempeña un papel vital e indudablemente asegura que el estudiante disponga de todas las oportunidades para convertirse en un ciudadano productivo y encuentre un empleo remunerado y pueda a su vez contribuir con la sociedad.

El derecho a ser escuchados y a participar en las decisiones que les afectan:

Este derecho está estrechamente relacionado con el derecho a ser escuchado (artículo 12) y el derecho a la libertad de expresión (artículo 13) que figuran en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Para el crecimiento y desarrollo general de los niños es muy importante brindarles la oportunidad de expresarse y participar en las decisiones que afectan sus vidas. Muy raramente se toma en cuenta la participación cuando se trata de los niños, ya que las normas sociales a menudo no nos permiten ver que los niños tienen derecho a ser escuchados y a tener voz y voto en los asuntos que les conciernen. Es importante permitir que los niños participen en las decisiones que les afectan, ya que esto los prepara para que sean ciudadanos activos más adelante. A través de diferentes actividades, se les da a los niños de los centros de cuidado infantil la oportunidad de tomar decisiones cotidianas (por ejemplo, elegir qué ponerse, a qué jugar, etc.), los comités de niños se establecen de acuerdo con las recomendaciones del gobierno y también promueven la participación activa de todos los miembros del comité.

Los comités de niños de los hogares que reciben apoyo de la Fundación Miracle desempeñarán un papel clave proporcionando a los niños una plataforma para que expresen su opinión y participen en la toma de decisiones.

Pasos que se realizan en la Formación y funcionamiento del Comité de Niños proporcionado por la Fundación Miracle:



Historias de éxito/Iniciativas tomadas por los Comités de Niños:

- Los miembros del Comité de Niños del Dreamland Children's Home, ubicado en Maharashtra, inspiraron a varias ONG a que fortalecieran sus comités y equipos de niños para priorizar la participación de éstos, al hablar de la importancia de tener un comité de niños y de emprender iniciativas al respecto.
- En uno de los centros de Indore, los niños enseñaron como hacer bolsas de papel a las mujeres de la comunidad cercana con el fin de ayudarlas a ganar dinero y erradicar el uso de bolsas de plástico, ya que en su ciudad está prohibido.
- En Samparc Balgram, Poynad, los niños varones estaban deseosos de tener una biblioteca aparte para ellos mismos, ya que se veían obligados a tomar libros de la biblioteca ubicada en el hogar de las niñas. Con el fin de hacer estos libros accesibles a todos los varones, empezaron a formar una mini biblioteca en el hogar destinado a los niños varones.

El derecho a recibir preparación para una ciudadanía activa y responsable:

Este derecho refuerza la ciudadanía activa y responsable con la ayuda del equipo de los centros de cuidado infantil, asegurando que cada niño recibe apoyo para desarrollar responsabilidades cívicas y conciencia social acerca de su comunidad, país y el mundo. Los centros se aseguran de que todos los niños tengan tarjetas ciudadanas, tarjetas de identidad o certificados de nacimiento emitidos por el gobierno. Además, se les brindan oportunidades regulares para que interactúen con la comunidad que les rodea (por ejemplo, los niños van de compras al mercado local, visitan los parques de la comunidad, etc.), se organiza una campaña anual de mejora o de concienciación para la comunidad interna o externa (por ejemplo, construyen un nuevo patio de recreo, siembran un huerto, limpian un parque cercano, etc.) y muchas otras actividades.

Con el fin de ofrecer a los niños una plataforma para que se preparen para una ciudadanía activa y responsable, se organizó un Consejo de Liderazgo Infantil de 3 días de duración.

Consejo de Liderazgo Infantil

La Fundación Miracle llevó a cabo su primer Consejo de Liderazgo Infantil en esta fase de transición a partir de seis centros de cuidado infantil que reciben su apoyo en la parte sur del país. De los participantes 56 eran niños que habían completado el bachillerato y cursaban estudios universitarios o seguían un curso de formación profesional, así como niños ya graduados o en cursos de postgrado que están trabajando actualmente. Los niños estaban acompañados por un trabajador social del hogar.

Los objetivos del centro de cuidado infantil eran: crear una red de ex alumnos para niños en la que pudieran apoyarse mutuamente durante toda la vida compartiendo experiencias con sus compañeros; fortalecer la conexión entre los menores y el personal del hogar para que esa conexión pudiese perdurar después de la partida de un niño; preparar a los niños que vayan sobrepasando la edad de atención institucionalizada para que puedan enfrentarse al mundo exterior impartiendo cursos de capacitación en habilidades avanzadas para la vida y el desarrollo del liderazgo; preparar emocionalmente a los menores para nuevos capítulos de sus vidas a través de la consejería individual, la discusión en grupo y las oportunidades para compartir; asegurar que las voces de los niños sean escuchadas a través del proceso de toma de decisiones y la implementación con el fin de abordar sus necesidades y expectativas; empoderar a los niños para que se conviertan en portavoces de otros niños y animar a las organizaciones a que proporcionen una atención de alta calidad a los menores que

viven en centros a través de la Fundación Miracle, la prensa, los medios de comunicación, las redes sociales, etc.

Para llevar a cabo la formación, la Fundación Miracle se asoció con *Emerging Leaders*, una organización con sede en el Reino Unido. En este programa de 3 días, la organización *Emerging Leaders* llevó a cabo el Programa de Liderazgo para la Vida, que consta de 4 módulos:

- 1) Guíate a ti mismo
- 2) Lidera un equipo (familia, compañeros de trabajo, comunidad, etc.)
- 3) Administra tus propias finanzas
- 4) Lidera tu proyecto

Con la ayuda de estos cuatro módulos se animó a los menores a que tomaran conciencia del potencial que poseen para mejorar sus cualidades de liderazgo, dejar de sentirse impotentes y pobres y ser más positivos puesto que podrían vivir una vida haciendo uso de su pleno potencial, trabajar de manera eficiente con el mundo exterior, especialmente con la familia, los compañeros de trabajo y la comunidad de la que eventualmente formarán parte, ya que cuando comiencen su vida fuera del centro, se les pedirá que tomen mejores decisiones acerca de sus sueños, su carrera y sus finanzas, lo que los llevaría a una vida de calidad y a ser ciudadanos activos que ayudan a su vez a la sociedad y asumen sus responsabilidades cada vez que se presente la necesidad de un cambio.

Para fomentar la ciudadanía activa, se pidió a los niños que pensaran en un proyecto de su comunidad en el que quisieran trabajar. Los niños eligieron un tema y trabajaron en él, tanto individualmente como en grupo.

Ejemplos de proyectos realizados por los niños:

Akhila (Telangana):

Tema del proyecto: Renovar los baños de mi colegio con el apoyo de la dirección y de la federación de estudiantes, proporcionando buenas instalaciones para todos los estudiantes, entre las cuales una máquina expendedora de servilletas sanitarias para las chicas.

Sajitha G.S (Trivandrum)

Tema del proyecto: Sensibilización en la escuela sobre el abuso de sustancias y la responsabilidad social.

Chaitra C.R (Trivandrum)

Tema del proyecto: Proporcionar apoyo emocional visitando centros y brindando servicios a los ciudadanos de la tercera edad que se alojan en un hogar de ancianos.

Conclusión

- El presente documento ofrece a los centros de cuidado infantil, como las escuelas, la oportunidad de empoderar a los niños para que expresen sus opiniones y realicen cambios esenciales en sus vidas cotidianas, así como a un nivel superior a través de la participación activa.
- El presente documento ofrece una visión general de los programas sistemáticos necesarios para que el mundo fomente la ciudadanía entre los niños.
- Una herramienta de evaluación sistemática es esencial para medir la mejora de los derechos del niño, como el derecho a una educación de calidad, el derecho a ser escuchado y a participar en las decisiones que le afectan y el derecho a recibir la preparación necesaria para ejercer

una ciudadanía activa y responsable. Además, ayudará a finalizar las áreas de interés para las escuelas y otros centros de cuidado infantil.

- En cumplimiento de los derechos del niño, las escuelas pueden preparar un plan de estudios sólido para fomentar la ciudadanía entre los niños desde una edad temprana.

Limitaciones del artículo y sugerencias para la investigación futura

- El presente documento se limita a la labor realizada en los centros de cuidado infantil (como hogares infantiles u orfanatos). Se puede hacer un estudio para comprender las iniciativas emprendidas por las escuelas que frecuentan los niños.
- Se puede investigar para comprender la motivación y actitud de los niños hacia su papel en la sociedad como ciudadanos activos. Esto ayudaría a comprender las medidas que se pueden tomar cuando se prepara el plan de estudios para la educación ciudadana.

Referencias

Bulmer, M. and A.M. Rees (eds) (1996) *Citizenship Today. The Contemporary Relevance of T.H. Marshall*. London: University College London Press.

UNESCO: Educación para la Ciudadanía Mundial

<https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-all-one-advocate-s-story-0>

Reimagining Citizenship for 21st century:

<http://www.p21.org/our-work/citizenship>

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Publicado en 2001

<https://eric.ed.gov/?id=ED452116>

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño

<https://www.unicef.org.uk/what-we-do/un-convention-child-rights/>

Artículos de la Convención

https://www.unicef.org/crc/files/Rights_overview.pdf

La Revista Internacional de los Derechos del Niño, Vol 16, número 3

<http://booksandjournals.brillonline.com/content/journals/10.1163/157181808x311240>

**“VISTE COMO SON LOS PIBES¹...
ESTOS QUE NO SE COMPROMETEN CON NADA...”
ACERCA DE UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA,
PARTICIPATIVA Y DIALÓGICA.
APORTES DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR.**

Juan Bernal
Fundación La Salle Argentina
Centro de Pedagogías Críticas y Educación Popular
jbernal@lasalle.edu.ar

“Justamente, en la medida en que nos tornamos capaces de intervenir,
capaces de cambiar el mundo, de transformarlo, de hacerlo
más bello o más feo, nos volvemos seres éticos”

Paulo Freire, El grito manso, 34.

A la escucha de lo que “resuena”

En nuestra patria (Argentina y la Patria Grande que llamamos) miles de docentes apuestan y encarnan, todos los días, su tarea comprometidamente. Conciben a la educación como un acto político. Se empoderan y empoderan a los niños, niñas y adolescentes. Colaboran en la construcción de un mundo distinto. Anuncian y denuncian. Mal pagados, denigrados en su profesión por buena parte de la sociedad, en condiciones de mucha precariedad continúan sosteniendo la utopía. La levantan bien alto. No claudican: luchan por sus derechos y por los derechos de los demás. Arriesgan.

También, hay una contracara. Quienes recorremos las aulas y las escuelas como espacio habitual, hemos escuchado en incontables oportunidades una queja o lamento en boca de algunos educadores: “que estos pibes no se comprometen con nada...” “que están todo el día con el celular” “que no participan en la vida de la escuela”, “que no tienen “sentido de pertenencia”.

Estas y otras expresiones se encuentran, a menudo, revestidas de un carácter moral, que coloca rápidamente “en una vereda” a los adultos (quienes quisieran que los jóvenes “hagan, participen, se comprometan”); y “del otro lado” a los mismos adolescentes y jóvenes de nuestras escuelas.

Frases y discursos como éstos han ido configurando un “sentido común” que construye una mirada acerca de las condiciones juveniles dentro de las escuelas, tiñéndolos de un carácter apático, colocándole “etiquetas” o estigmatizándolos. Es verdad que estas afirmaciones, en muchas oportunidades, son eco o cristalización de un discurso social,

¹ Es un término propio de Buenos Aires para nombrar a los niños, niñas (las pibas), adolescentes, sobre todo, de los barrios populares.

cultural e ideológico sobre las adolescencias y juventudes que se encuentra “flotando” en la atmosfera social y encuentra su lugar de condensación donde los adolescentes y jóvenes pasan gran parte de su vida: las escuelas.

Pensar la escuela como espacio ético y político² nos sumerge con total profundidad y hondura en la cuestión sobre la participación en la escuela y la democratización del poder, de la palabra, del conocimiento y del gobierno. Más aún: tal vez sea necesario deconstruir nuestros “esquemas” que condicionan nuestra forma de comprender la participación en la escuela para avanzar hacia nuevas formas de ser y estar en la misma.

Queremos, en esta ponencia, aproximarnos a escuela, ponerle nombre a los procesos históricos desplegados en nuestro país (y en la región también) en las dimensiones de participación y hacer un aporte desde un paradigma desde el cual nos sentimos identificados e interpelados en esta región sur del mundo: las pedagogías críticas y la educación popular.

La participación: los “señales del camino” en nuestro país y la región

Creemos que, en el último tiempo, han aparecido múltiples “señales” que dan cuenta de un protagonismo creciente de los adolescentes y jóvenes de nuestro país y de nuestra región latinoamericana. Compartimos tres.

Una primera “señal” acerca de la participación: no hace muchos años atrás, en nuestro país y en los países de la región, vivimos algunos procesos de cambio en donde, entre otras cosas, los adolescentes y jóvenes se han volcado, más que antes, a la participación política y partidaria. Y esto en lo más diversos entornos y espacios: centros de estudiantes, centros políticos de algún partido, movimientos gremiales y sindicales, movimientos culturales y sociales, etc., etc. En ese mismo tiempo, los avances en materia de ampliación de derechos fueron configurando (tensionando, y desafiando) los sentidos comunes sociales y escolares. Sin embargo, sabemos, que los derechos proclamados no necesariamente son efectivizados en la vida cotidiana de la escuela o en la misma sociedad. Alejándonos de cualquier planteo lineal e ingenuo: sabemos que, sin voluntad política, la ampliación de derechos³ puede quedar meramente en una formulación de

² Acerca de las múltiples definiciones de “la política” o “lo político”, encuentro muy atinada la que nos ofrece Alan Badiou (2012): “La política es para mí un procedimiento de verdad, pero que lleva hacia lo colectivo. Es decir que el accionar político hace verdad de aquello de lo que el colectivo es capaz. Por ejemplo, ¿es capaz de la igualdad? ¿Es capaz de integrar lo heterogéneo? ¿De pensar que solo hay un mundo posible? Cosas de este tipo. La esencia de la política está contenida en la pregunta: “¿De qué son capaces los individuos cuando se reúnen, se organizan, piensan y deciden?”. En la política, se trata de saber si son capaces, de a muchos, es decir, como masa, de crear la igualdad”. (pp. 55-56)

³ La “ampliación de derechos” hace referencia a los procesos de expansión de los derechos de la ciudadanía, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Se trata de más derechos para más personas, con políticas que buscan garantizarlos. En Argentina algunos ejemplos de esta “ampliación de derechos” han sido: las políticas de s de memoria, verdad y justicia; las de protección y promoción de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes; las de protección de los derechos de las mujeres y diversidades sexuales; las de ampliación de la comunicación democrática y las que profundizan en el derecho al trabajo decente de las y los trabajadoras/es de la educación.

También es importante resaltar que la ampliación de derechos se traduce en la promoción y restitución de políticas públicas destinadas a los sectores históricamente postergados y/o aquellos que vieron violentados sus derechos (a la vivienda, a la educación, al trabajo, a la salud, a la identidad).

principios, sin impacto real en las prácticas, en las políticas micro, en los horizontes pedagógicos y políticos de los centros.

Ensanchar el horizonte de lo posible, social y políticamente hablando, genera inexorablemente una nueva configuración de los sentidos comunes que guían las acciones, valoraciones y decisiones que una sociedad va tomando. Podemos imaginar el mismo proceso y movimiento dentro de las instituciones escolares: las consideraciones acerca de lo que puede y debe suceder en una escuela.

Segunda señal. En nuestro país hace unos años, se ha ampliado el derecho a voto desde los 16 años (optativo), Carina Kaplan (2012) reflexiona:

Extenderles el derecho de opción al voto desde edades más tempranas representa un cambio de mirada respecto del aporte que pueden dar los adolescentes y jóvenes a la ciudadanía. Tal vez pueda ser otra oportunidad democrática. Pero lo cierto es que los jóvenes históricamente han sido atravesados por su condición de subalternidad.⁴

El voto desde los 16 años irrumpe como una oportunidad histórica interpelando a la escuela y su función como espacio de construcción de sujetos históricos y políticos. La Ley Nacional de Educación del año 2006 fija la construcción de una ciudadanía democrática como uno de los pilares de la Educación en nuestro país. Y lo hace con la convicción de que una educación para la ciudadanía establece un piso sobre el cual pueden asentarse principios en favor de los derechos humanos, en favor de la construcción de un país con mayor justicia social, como mayor inclusión y calidad de la educación.

Compartimos una tercera “señal”: en el año 2013 se sancionó la Ley de Centros de Estudiantes que, entre otras cosas, garantiza el derecho de los estudiantes secundarios a ser escuchados, a contar con adultos que los puedan orientar en esta tarea y a organizarse. En aquellas escuelas que se oponen o no dan importancia a estos espacios, dicha legislación otorga legitimidad a la organización estudiantil, le da entidad, legalidad permitiendo que estas iniciativas no queden libradas “a la buena voluntad” de quienes estén a cargo del gobierno de la institución en un momento histórico determinado. Muchas escuelas vienen dando pasos firmes en este sentido, otras ya tienen un camino andado; y algunas están haciendo sus primeras experiencias, claro está, existen también aquellas que se muestran en desacuerdo con esta Ley.

La Ley de Centros de Estudiantes obliga al Estado a acompañar el desarrollo de los mismos con la implementación de políticas públicas y compromete a los directivos y educadores a poner las mediaciones para que estas iniciativas puedan ser llevadas a cabo.

El proceso de ampliación de derechos conlleva una dinámica constante de demanda de reconocimiento, restitución y promoción de los mismos por parte de la sociedad civil y una respuesta por parte del Estado Nacional. En definitiva, responde a la utopía de un mundo en el que todos los derechos serán reconocidos y puestos en práctica para que todos alcancen con plenitud la dignidad humana.

⁴Kaplan, Carina. Entrevista: “Asistimos a un tiempo en que los estudiantes secundarios y universitarios han vuelto a reivindicar protagonismo como expresión del descontento del mundo juvenil frente a los adultos” <http://www.feduba.org.ar/asistimos-a-un-tiempo-en-que-los-estudiantes-secundarios-y-universitarios-han-vuelto-a-reivindicar-protagonismo-como-expresion-del-descontento-del-mundo-juvenil-frente-a-los-adultos/>

Y en la escuela, ¿qué?

Cabe preguntarse ahora ¿De qué modo la cuestión de la democracia, la participación y el dialogo acontecen (o no) en nuestras escuelas?

¿Gestión o gobierno escolar?

Los adultos educadores (docentes, directivos, personal no docente) son protagonistas de seguir habilitando caminos para la participación y la democracia. Nos parece importante destacar la importancia de la conducción de los centros escolares. Pensar la conducción y definir una posición democrática y participativa de la misma supone avanzar en la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, lo que se declama y lo que se transmite desde la acción pedagógica. En este sentido es que vemos interesante detenernos en la noción de “gobierno escolar”, diferenciándolo del concepto comúnmente utilizado de “gestión escolar”, proveniente del mundo empresarial y de marketing propio de las políticas neoliberales de los años 90 en América Latina, que intentaron instalar un lenguaje tecnocrático a la educación. Esta intención no fue ingenua, sino que escondía la despolitización del hecho educativo, comprendiéndolo como un bien de consumo, sujeto a los cánones de la oferta y la demanda. Sabemos que el lenguaje no es neutro y las formas de nombrar implican – casi siempre- formas de hacer.

Reinstalar el concepto de gobierno escolar, permite entonces re-politizar la educación. Cuando desde el mundo lasallano (en conjunto con otros movimientos y organizaciones sociales) decimos que Educar es Transformar, estamos fijando una posición política y pedagógica. Decimos con Freire (2009), que pensar que la realidad

...es así es inmoral y absurdo. La realidad no es así, la realidad está así. Y está así no porque ella quiera. Ninguna realidad es dueña de sí misma. Esta realidad está así porque estando así sirve a determinados intereses del poder⁵.

La Palabra que “genera” ...una escuela dialógica

No acordamos con reducir la cuestión de la participación estudiantil en la escuela a la construcción (no menor) de los centros de estudiantes. Entendemos que la participación de los y las estudiantes siempre desborda a una experiencia o a ámbito institucional. Desde la perspectiva de la Educación Popular, se plantea indispensable no poner en el centro del vínculo pedagógico a la “palabra” como generadora de sentido liberador; y al “dialogo” como configurador esencial de una educación como práctica de la libertad.

Pensar a la Educación Popular en la escuela es hacer posible una construcción comunitaria, que ponga en el centro lo colectivo, en donde los adultos (educadores y directivos) puedan abrirse a procesos de diálogo y construcción colectiva de un proyecto democrático e inclusivo. Asumiendo la conflictividad que conlleva el dialogo, reconociendo que la fecundidad y profundidad de las construcciones alojan en sí misma la lógica del conflicto, de la confrontación y la lucha, en donde las voces de las minorías

⁵ Freire, P. (2009) *El Grito Manso*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores (p. 71).

puedan ser oídas, en donde la construcción de sentidos contrahegemónicos pueda aflorar, tener su lugar, instalar nuevos sentidos⁶.

Desde los espacios lasallanos decimos y nos repetimos que “educamos para transformar.” Para nosotros, la educación es transformación de las injusticias y desigualdades. Esta educación para la transformación solo puede ocurrir en espacios pedagógicos, éticos y políticos que “empujen” en su interior lógicas democráticas, participativas, inclusivas y transformadoras. Sería cuando menos contradictorio, si quisiéramos educar para la transformación en estructuras poco permeables a la transformación y el cambio.

Como expresa Paulo Freire (2009): “Si nosotros conseguimos convencer a los jóvenes de que la realidad, por difícil que sea, puede ser transformada, estaremos cumpliendo una de las tareas históricas del momento.”⁷

En ocasiones se plantea que una educación más democrática o participativa deviene en “caos, desorganización, falta de límites claros, fronteras desdibujadas entre adultos y jóvenes”; sin embargo, creemos que ésta es una falsa dicotomía. Precisamente, la construcción de escuelas democráticas y participativas supone la construcción conjunta de nuevas organizaciones, de una construcción ética de legalidades dentro de la escuela que nos abraza y contenga a jóvenes y adultos desde el compromiso ético horizontal, y supone insistir en la asimetría entre educadores y estudiantes. Esa asimetría, creemos convencidos, es la condición de posibilidad de que suceda el hecho educativo.

Este es el sentido que intenta profundizar el Horizonte Pedagógico Pastoral de la Asociación Educacionista Argentina, cuando en el punto 4 del Credo, sostiene:

Son los alumnos, con todo su bagaje cultural e historia individual, los que convocan a los adultos a esta relación. La relación con los alumnos nos constituye como docentes.⁸

Juntos, educadores y estudiantes, nos constituimos “en relación”; construimos saber. Son los estudiantes quienes “dotan de sentido” nuestro ser de adultos: nos reconocemos educadores con ellos, por ellos y para ellos.

Algunos autores e investigadores como Dussel, Brito y Núñez (2007) afirman que para muchos/as jóvenes, la escuela se constituye como un espacio “ordenador” de la vida, pero también y, sobre todo, en un buen lugar para estar. Es fundamental poder pensar esta clave en estos tiempos en donde la violencia social (e institucional) presente en nuestra sociedad, en ocasiones pone a los jóvenes en el lugar de “culpables”, “criminales” y victimarios de todo tipo de violencia. Pensamos que es contracultural sostener que nuestras escuelas son un “buen lugar para estar sin etiquetas y estigmas”.

Además, estos mismos autores, señalan que la escuela es considerada como un lugar de reconocimiento de derechos, de desarrollo personal y colectivo y de tiempo importante en la propia construcción de la subjetividad.

⁷Freire, Paulo, *El grito manso*, 2ª ed. 3ª reimp. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009, p. 57.

⁸Asociación Educacionista Argentina (AEA), *Horizonte Pedagógico Pastoral*, Credo N° 4.

Unas palabras que “hacen”, “transforman”.

Si como decía Wittgenstein:
los límites del lenguaje son los límites del mundo,
la tarea de construir otro mundo posible exigirá
cambiar las palabras que lo nombran.
Ampliar el espacio de lo posible
pasa también por ampliar los límites
de lo que puede decirse
(esto es, pensarse).

Andrés García Inda y Carmen Marcuello Servós (coords.),
Conceptos para pensar el siglo XXI,
Madrid, Los libros de la Catarata, 2008.

Trabajar en función de una escuela con estas notas, supone que la palabra se distribuya, y que esta palabra empodere a quienes la pronuncian. Es uno de nuestros desafíos: favorecer la circulación de palabras para la emancipación de los grupos y los sujetos. La práctica de la libertad y la democracia requiere de palabras que puedan nombrar las condiciones actuales (en su tensión y conflictividad) e imaginar aquellos “inéditos viables” que produzcan (y no ya que reproduzcan) nuevos sentidos.

El carácter performativo de la palabra hace que en la circulación de esta palabra se inaugure un sentido de “acción”. La palabra y las palabras constituyen la subjetividad, son una inteligencia sobre el mundo y una reconstrucción del mismo. Desde esta lógica, podemos decir que las palabras que comienzan a “ponerse en juego” en las aulas, entre los estudiantes no tienen por finalidad describir una realidad, simplemente nombrarla; sino que buscan una intervención, una acción, una praxis (donde reflexión y acción se encuentran mutuamente imbricadas).

Parados desde la óptica del gobierno escolar, hacer circular la palabra es ofrecer a los adolescentes y jóvenes un ámbito de participación y disponer de un lugar desde el cual puedan pensar la escuela, la educación, sus propios derechos (concibiéndose políticamente como estudiantes), su ser sujetos y protagonistas de la historia. Hacer circular la palabra será habilitar el espacio para la organización estudiantil, y garantizar el ejercicio de los derechos de elegir a sus representantes, debatir la vida cotidiana de la escuela y de las relaciones con la comunidad, construir colectivamente el conocimiento que permita transformar las situaciones de injusticia y desigualdad. La escuela, así, se abre al diálogo.

Y la escuela es dialógica en el entramado concreto y cotidiano de su hacer y decir. Por eso, insistíamos en que no queríamos reducir la participación en la creación de centros de estudiantes u otras instancias de participación. La dialogicidad se pone en juego en lo cotidiano. Toda vez que los educadores pongan en juego esa lógica del diálogo en la construcción de sentidos y de conocimientos, donde se entiendan en igualdad de dignidad frente a sus estudiantes; toda vez que los adultos de las escuelas asuman su lugar desde la construcción de una autoridad democrática, ofreciendo la disponibilidad para la escucha y la resolución de conflictos; toda vez que los adultos encuentren en la palabra el motor de encuentro intergeneracional, se construye una escuela dialógica y democrática.

La escuela dialógica se construye en sentido netamente político y pedagógico. Ejercitar la dialogicidad en el aula no se reduce a un imperativo moral, sino que se afirma en la perspectiva de derechos. Estamos convencidos de que una escuela así es la que posibilita la construcción de una ciudadanía comprometida con la justicia y con el prójimo y quien puede habilitar caminos de transformación y empoderamiento en los estudiantes como sujetos éticos y políticos.

Poner en práctica estos procesos de democratización es complejo. Exige un alto grado de voluntad política por parte de quienes están en el gobierno de la institución y también del colectivo de educadores. Muchas veces los tiempos, en nuestras instituciones, amenazan con “echar por la borda” cualquier intento de una construcción más colectiva (y por lo tanto más ardua, lenta, tensionante). Es necesario aquí insistir, en que la misma construcción de esta “escuela distinta” posee un carácter altamente pedagógico para nuestros estudiantes. En el esfuerzo de una comunidad que sale de su comodidad y se encamina hacia una nueva construcción de escuela, en ese mismo esfuerzo mancomunado se encuentra alojado el factor pedagógico. Así estamos también educando.

El convencimiento que debe animar a una escuela que quiera ser transformadora es que todas las instancias de participación juvenil y su correspondiente asignación de recursos, tiempos y espacios son, en sí misma, una instancia pedagógica central en la educación integral de los estudiantes. Los estudiantes que, quincenalmente o mensualmente, se reúnen en Consejo para pensar su escuela, para tomar decisiones y debatir problemáticas, aprenden así contenidos significativos para su formación ciudadana. No es tiempo que “se le quita” al aprendizaje si no que, al contrario, es tiempo que potencia sus recorridos y educa profundamente.

Somos conscientes y testigos que, en muchas escuelas se habla de participación, de estructuras democráticas, de habilitar el pensamiento crítico; pero que, en muchas oportunidades, esa declaración de principios no encuentra su correlato en decisiones institucionales como la asignación de un tiempo y un espacio para esas instancias, un “tiempo real” en la institución para construir disponibilidades para que eso ocurra. Podemos preguntarnos: ¿Qué espacios de decisión tienen los estudiantes de nuestras escuelas? ¿Y si los tienen, sobre qué versan sus decisiones? ¿Qué dispositivos se ponen en marcha para asegurar y defender institucionalmente estas instancias?

Porque la cuestión central es (en el mejor de los casos, donde los adolescentes tienen espacios de participación y debate) qué lugar le dará el gobierno escolar a las decisiones, reflexiones y debates que asuman sus estudiantes. La cuestión es el impacto real sobre la vida institucional que tendrán las decisiones tomadas por ellos. Este tema no es menor, el riesgo puede ser generar instancias que sólo aparenten, que no terminen vinculando las decisiones de los estudiantes con las prácticas institucionales, sabiendo y destacando que no hablamos aquí de delegar responsabilidades de los adultos o de desdibujar la asimetría necesaria entre adultos y estudiantes, sino que en línea con esa indispensable asimetría, es fundamental que, de acuerdo a sus responsabilidades, los estudiantes puedan no solo opinar sino además tomar colectivamente decisiones respecto de la cotidianidad de la escuela. A participar se aprende participando, y a tomar decisiones también.

Dijimos ya que el proyecto de una escuela democrática pone en el centro a la “palabra”, porque ésta siempre se encuentra vinculada a los procesos de distribución del poder; y

esta distribución puede provocar la construcción de una escuela más democrática, si los gobiernos escolares toman la decisión de que así sea.

Deseamos que la palabra y las palabras que circulen por todos los espacios de la vida escolar permitan a los adolescentes nombrar y nombrarse, reconocerse sujetos protagonistas de la historia, empoderados para poder decidir e incidir en su barrio, ciudad y país, que les permitan nombrar la opresión e investir con nombres propios las alternativas de transformaciones. Palabras que les permitan constituirse como sujetos de un caminar colectivo, que se reconoce parte de un todo, atravesado por las potencias posibles, los conflictos necesarios y las luchas imprescindibles.

Algunos interrogantes, cuestiones abiertas... desafíos para el gobierno escolar

“Participación” tiene la misma raíz lingüística de “partido”, “tomar partido”, “tomar la parte”, “ser parte”. Encontramos muchas veces como contradicción, la voz de algunos educadores que, tal como decíamos al principio, reclaman de los estudiantes mayor compromiso, mayor participación; pero que, al mismo tiempo, se rehúsan a ofrecer esos mismos espacios de participación real en las escuelas, a veces en sus mismas aulas.

En general las escuelas buscan la promoción del sentido de pertenencia a la institución tanto de sus docentes como de sus estudiantes, pero ¿Cómo esperar un “sentido de pertenencia” si, en algunas situaciones, poco de lo que ocurre en la escuela les es propio? ¿Cómo reclamar un sentido de pertenencia cuando, en algunas ocasiones, se les ha hecho sentir que ese no era su lugar (o por “vagos”, o por “violentos”, o por poco responsables)? ¿Acaso la convocatoria a la participación no se encuentra en la vereda de enfrente de la estigmatización?

Pensar junto con Freire a la palabra como mediadora del mundo es lo que nos permite reinventarlo, reconstruirlo, hacerlo de nuevo (lo opuesto a apropiárnoslo acríticamente). La palabra es herramienta transformadora, la condición de posibilidad de que, ciertamente, otro mundo sea posible. Y debemos ser conscientes, educadores lasallanos, que nuestra propuesta pedagógica y política; es una lectura “del mundo”. Una oferta de mundo que decimos merece ser vivida, por la que merece la pena luchar, por la que merece la pena asociarnos colectivamente.

Pensamos, a modo de “pinceladas”, compartir algunas reflexiones en torno a los desafíos para el gobierno escolar:

- Una escuela democrática, participativa, dialógica “se hace”, no “nace así”. Y es tarea de los equipos de animación, de gobierno escolar poder establecer políticas “de fondo” que garanticen y acompañen estos procesos en las escuelas. Pero también es tarea de los/as educadores, una tarea colectiva. No depende de voluntades individuales sino de “hacer colectivamente” la democracia, la participación, el diálogo en la escuela.
- Los equipos de gobierno escolar tienen la misión de mostrar el “hacia dónde”, de tensionar los sentidos hacia la utopía, y en ese sentido son los responsables (aunque no lo únicos) de traccionar al cuerpo de educadores/as hacia los horizontes de sentido que se quieren defender y proponer.

- Además, y en este mismo sentido, los equipos directivos deben animar el camino formativo de sus educadores/as hacia lógicas pedagógicas que habiliten la participación adolescente, el sentido democrático de las prácticas, la dialogicidad como matriz de sentido de lo que “acontece” en la vida escolar, etc.
- Es tarea, también de los equipos directivos el de convocar equipos, generar dinámicas participativas. La participación se aprende participando y habilitando en la propia escuela lógicas participativas. Construir escuelas democráticas, participativas, dialógicas, supone una fuerte empatía con las realidades de nuestros/as adolescentes, con sus preocupaciones y búsquedas, con sus luchas y causas, con sus voces y palabras.
- Los equipos de gobierno escolar deben tomar conciencia de su poder. Y poner este poder al servicio de las lógicas emancipatorias dentro de la escuela. Por más que esto conlleve su carga de conflictividad, se hace imprescindible poner en el centro a los/as estudiantes. Del mismo modo, deben acompañar a los/as estudiantes a tomar conciencia de su propio poder, acompañar la organización de ese poder, inaugurar espacios para que ese poder se traduzca en vida digna para todos/as.
- También, los equipos de gobierno escolar, tienen una tarea fundamental entre manos. Tal vez la más profunda: desarticular ciertas lógicas que parecen imponerse en este tiempo. Muchas veces, los equipos se muestran desbordados, faltos de tiempo, abatidos por los problemas, sin posibilidad de reacción, solitarios. Es necesario que los equipos directivos se animen a romper estas lógicas, estos esquemas que son clausurantes de la realidad. Una tarea fundamental será la de poder entramar redes, pensar la educación y la escuela “con otros”. Seguramente, bastará para mirar alrededor de nuestra propia comunidad para encontrar instituciones, grupos, colectivos, cómplices con nosotros en la tarea de soñar y poner en práctica una escuela mucho más inclusiva, democrática, participativa.
- También, resultara indispensables de los espacios de gobierno escolar poder acompasar estas instancias de participación y dialogicidad en la escuela con las problemáticas, tensiones y luchas del barrio, de la provincia, del país, de una América Latina unida y cooperativa.
- También, para terminar, debemos decir que el mismo *rol directivo* está en proceso de reconfiguración, sobre todo si se quiere instalar, empujar, favorecer y promover lógicas participativas y democráticas en la escuela. Deberán asumirse procesos de pasaje:
 - De una visión onnipotente a un modelo de corresponsabilidad subsidiaria con otros equipos de educadores/es.
 - De un modelo de “control infantil” a un acompañamiento de procesos más abiertos, en donde se tome el pulso a la construcción de algunos sentidos, en donde se coloquen en el centro las posibilidades de “ampliar el campo de lo posible” en la escuela.
 - De la posición en que se tiene “palabra para todo” a un cuidado y vigilancia de que la palabra de todos sea oída, respetada y tenida en cuenta.
 - De lógicas unipersonales a dinámicas real y efectivamente participativas.

Para terminar, y tratando de “anudar” las palabras que hemos hecho circular aquí y que hemos compartido, nos parece importante repasar algunos principios que nos ayuden a seguir “haciendo la participación” en nuestras escuelas:

- Participar es “ser parte”, es tomar una posición (ojalá dialógica en nuestras escuelas) para construir un espacio común.
- Como condición de posibilidad de “hacer la participación” es poder ofrecer “algo con sentido”, convidar a los/as adolescentes a esa “mesa compartida”.
- La participación es la base de cualquier democracia, de cualquier gobierno democrático, de cualquier gobierno democrático escolar. No hay democracia sin participación.
- La participación construye poder y “un determinado” poder: el poder popular. La cuestión del poder en la escuela tiene que ver con la circulación y distribución del poder.
- Defender una escuela democrática es abogar por una escuela en donde circule la palabra, que se abra a la interculturalidad, que no se rija por lógicas meritocráticas, que aliente la organización y no la individualidad. En ningún modo se refiere a una escuela “gobernada por los estudiantes”, que tanto temor genera en algunos adultos.
- Ponernos a pensar en la democratización y la participación juvenil en las escuelas implica, necesariamente, “correrse” de una mirada adultocéntrica.
- La escuela fue, es y seguirá siendo “un buen lugar para estar” en la medida que vamos construyendo estos sentidos democráticos, participativos, dialógicos.

Para finalizar, vemos oportuno retomar las preguntas iniciales: ¿cuán comprometidos estamos con esa participación que proclamamos? ¿Qué hemos hecho y que hacemos concretamente en nuestros centros educativos?

Algunas experiencias...

...como el viernes es nuestro día de limpieza de la casa, empezamos a poner música para que escucháramos todos: primero la elegimos los educadores, pero en seguida los chicos empezaron a pedir que pusiéramos canciones o bandas que por diferentes motivos tenían ganas de escuchar ese día. Y nos enseñaron. Los educadores no solo aprendimos los nombres de las bandas y de las canciones que ellos habitualmente frecuentan, sino que aprendimos una nueva forma de escuchar, de escucharlos.

Dejamos en la cartelera una hoja que decía: “canciones que queremos escuchar los viernes en el intercambio”; poco a poco los chicos fueron anotando los nombres de las canciones y los educadores nos encargábamos de imprimir la letra y preparar el audio de la canción para poder escucharla, además de leer la letra. La condición para elegir la canción era que ellos sintieran que esa letra les transmitía algo, que para ellos tuviera, por alguna razón, un contenido significativo. De esta manera, después de escuchar y leer la letra, el o la joven que la había pedido nos contaba por qué había elegido esa canción; se apropiaba, no solo de esa letra en la que se veía reflejado/a, sino también del rol de coordinador/a del intercambio.

Miriam Leites
Coordinadora de la Casa Joven
González Catán – Prov. de Bs. As.

Durante el 2013 armamos el Consejo Estudiantil. Dicho organismo estuvo conformado por un representante de cada curso que sería elegido por sus propios compañeros. Para hacer esto era necesario que los adultos (educadores, preceptores, profesores) pudiéramos concientizar a los estudiantes sobre la necesidad de un Consejo estudiantil, sobre las características que debería tener [...] Lo primero que hicimos fue confeccionar un temario que era necesario trabajar: uniforme, llegadas tardes, internet para los estudiantes, merienda en el recreo, la carroza, las dificultades en algunas áreas curriculares, la duración del recreo, la falta de pintura y arreglos en algunas aulas, el cuidado del edificio, el cuaderno de comunicaciones, el ingreso a la universidad y las dificultades de los exámenes, el código de convivencia, fueron algunos de los muchos temas que fuimos trabajando en ese consejo estudiantil el 2013.

Lo más trabajoso de ese tiempo fue educarnos en el uso de la palabra: escuchar a los otros, pronunciar la propia palabra, discutir ideas, opinar, votar, llevar una comunicación a los otros, hacer respetar las palabras y las decisiones. Lo más complejo es instalar las prácticas y los sentidos democráticos en una cultura y en una sociedad que muchas veces, descrea de las prácticas y los sentidos democráticos.

Emanuel, Yamila y Patricio
Educadores del Espacio Joven – Jujuy.

Referencias

- Asociación Educacionista Argentina (AEA), *Horizonte Pedagógico Pastoral*, Credo N.º 4.
- Badiou Alain, *Elogio del Amor*, 1ª ed, Buenos Aires: Ed. Paidós, 2012.
- Dussel, I; Brito, A. y Núñez, P., *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria*, Buenos Aires, Santillana, 2007.
- Freire, Paulo. *El grito manso*, 2ª ed. 3ª reimp., Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009.
- Kaplan, Carina. Entrevista: “Asistimos a un tiempo en que los estudiantes secundarios y universitarios han vuelto a reivindicar protagonismo como expresión del descontento del mundo juvenil frente a los adultos” <http://www.feduba.org.ar/asistimos-a-un-tiempo-en-que-los-estudiantes-secundarios-y-universitarios-han-vuelto-a-reivindicar-protagonismo-como-expresion-del-descontento-del-mundo-juvenil-frente-a-los-adultos/>

MEMORIA E HISTORIA EN LA ESCUELA: SALVAR LA PERTENENCIA Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

Lucas Graeff
Universidade La Salle Canoas, Brasil
lucas.graeff@unilasalle.edu.br

Introducción

El presente texto responde a una solicitud relativa a la escuela lasaliana del siglo XXI y sobre la pertinencia de la memoria y de la historia en la construcción de una nueva ciudadanía que tenga como finalidad la paz y la justicia universales. Para iniciar este debate hay que precisar los términos que utilizamos. En primer lugar, “siglo XXI”: al decir eso, nos estamos refiriendo a nuestro siglo, nuestro tiempo, *nuestro presente y nuestro futuro*. Luego, “escuela lasaliana”: ahí, en general, se trata de educación y de pedagogía en particular. Pero más que eso, es el adjetivo “lasaliano” el importante aquí: ¿qué es la tradición lasaliana, sino una dinámica educativa fundada en la fraternidad y los valores del humanista cristiano? En este caso, quien habla de tradición, se refiere al *pasado*. Ahora bien, será exactamente, al abordar las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro cuando nosotros podremos inscribir la memoria y la historia en la escuela y en nuestra vida en sociedad.

A lo largo de esta exposición, trataré de definir el papel de la memoria y de la historia en el contexto del proyecto moderno con el fin de, posteriormente, explicar por qué estos dos conceptos derivan de un requerimiento – es decir un enunciado imperativo - consistente en afirmar las relaciones entre las “lecciones del pasado”, el dominio del mundo y el aprendizaje moral de los individuos. Para hacerlo, me basaré en autores clásicos, tales como Paul Ricoeur (2000) y Jacques Le Goff (1988), así como también sobre la obra reciente de Sarah Gensburger y Sandrine Lefranc (2017) que tratan sobre las políticas de la memoria. Finalmente, siguiendo las orientaciones generales de este seminario, esbozaré algunos hitos relativos al papel de la pedagogía lasaliana con relación a la construcción de la ciudadanía, la fraternidad y la responsabilidad sociales. Dichos hitos se apoyarán por supuesto sobre las discusiones de las dos primeras partes de esta exposición, pero sobre todo sobre la tradición lasaliana misma, con las posibilidades éticas y pedagógicas que ella plantea.

Memoria e historia: entre pasado y futuro

Utilizar el pasado para comprender el presente y prever el futuro es una idea corriente entre nosotros, los modernos. Ya sea por el carácter científico de los estudios históricos como por las políticas de memoria que circulan en nuestras escuelas, museos y otros lugares de conmemoración, todo sucede como si el pasado fuese una *fuentes*. Por una parte, el pasado puede ser representado como un archivo, es decir, el conjunto de documentos, objetos y testimonios sobre el cual el científico o el memorialista se inspira con el fin de construir una historia o una memoria que se les escapa. Por otra parte, el pasado puede ser imaginado como algo interior, como una memoria o una historia personal, que sería una fuente en el sentido de que es pensada e imaginada como el principio o el origen de la individualidad.

El pasado de los modernos es ante todo la fuente, el origen, el substrato sobre el cual reposa el conocimiento y el dominio progresivo del mundo. Al mismo tiempo, esa fuente es concebida

como infinita, pues el mundo mismo de los modernos no está cerrado. Digo esto apoyándome sobre la obra clásica de Alexandre Koyré (1962), que discute sobre cómo la sociedad moderna occidental realizó una revolución profunda entre los siglos XVI y XVII, consistente en la pérdida de la concepción aristotélica de un mundo estable y limitado. Por el mismo proceso que hizo del universo algo ilimitado y dinámico, el individuo moderno hizo su aparición sintiéndose libre, autónomo y dotado de una profundidad psíquica singular.

El pasado de los modernos forma parte de esta nueva visión del mundo. Un pasado que no es estático, sino siempre por descubrir y reinventar en el presente. La memoria y la historia dan testimonio de ello: ya sea por un método científico o mediante una práctica de aficionado, incluso hasta con la ausencia de todo método, el pasado fragua nuestra visión del mundo – nuestro presente y nuestros proyectos – porque nos instruye sobre los hechos y los valores que tienen sentido para aquel o aquella que se alimentan de sus fuentes. Mediante la acumulación y la colección de conocimientos mundanos, inmanentes, es cómo los modernos construyen su existencia desencantada, en otras palabras, liberada de toda trascendencia exterior. Mediante la acumulación y la colección de conocimientos previos, es como los modernos pueblan su mundo de saberes y de experimentaciones que secularizan la existencia y donde lo eterno ya no tiene razón de ser, de inmiscuirse.

La memoria y la historia son esenciales para nosotros, modernos, porque nos hablan del pasado y porque el pasado es expresado como la base de nuestros conocimientos. Pero eso no es todo: para los modernos, acordarse es la forma más elemental de conocer el mundo y de existir en ese mundo. Es gracias a que nos acordamos de una cosa que la misma nos pertenece. Es porque nos acordamos de nosotros mismos por lo que podemos reconocernos como personas y como grupo. Nuestra aportación al tiempo y a la identidad pasa por la apropiación, por el recuerdo de esta orden: acuérdate de ti mismo. Cada nación, sociedad e individuo se piensa y se (re)presenta por medio de sus recuerdos, haciéndolos figurar como saberes y conocimientos en un edificio de memoria que le (o le debería) pertenece en propiedad.

El recurso al pasado por mediación de la memoria o de la historia nos da seguridad frente al mundo ilimitado y dinámico que descubrimos juntos desde los siglos XVI y XVII. Pues ese mundo sin límite es también un mundo abierto y sin rumbo. De hecho, ¿cómo estar seguro del camino a tomar cuando ya no existe plan, o más precisamente, cuando el plan se va desarrollando en cada curva? La respuesta es la memoria y la historia. En otras palabras, los aprendizajes y conocimientos extraídos del pasado. Así es como memoria, historia y pedagogía confluyen en el mundo de los modernos: en *nuestro* mundo.

A modo de ilustración, he aquí dos referencias clásicas sobre la pedagogía de la educación. Emile Durkheim (1968) nos habla de ella como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no están todavía maduras para la vida social”. La Liga Internacional de la Nueva Educación, a su vez, proclama que “La educación es inseparable de la evolución social” (Mialaret, 2011). La relación entre memoria y pedagogía está ahí, en el centro de una búsqueda para el desarrollo de las nuevas generaciones y del progreso social. Esa es la razón por la que yo digo que la memoria de los modernos no es del pasado, sino del futuro. Pues apropiándose de los conocimiento y saberes del pasado es como nosotros, modernos, trazamos nuestros planes y nos proponemos un rumbo. *Memoria est magistra vitae*. Y, ¿quiénes son los maestros y maestras de la memoria sino los pedagogos, esas personas cuyo oficio consiste en “favorecer el desarrollo tan completo como sea posible de las aptitudes de cada persona, a la vez como individuo y como miembro de una sociedad regida por la solidaridad”? (Mialaret, 2011).

La memoria, la historia y la pedagogía: los usos del pasado y el aprendizaje moral

Tan pronto como comprendemos, en el proyecto moderno, cómo la memoria, la historia y la pedagogía se conjugan para desplegar los conocimientos y saberes necesarios para navegar en un mundo infinito, se vuelve claro por qué la memoria se ha convertido en una especie de panacea capaz de ilustrar a los espíritus malignos, pueriles u oscuros, haciéndolos regresar a las elecciones acertadas y al buen camino. En otras palabras, por qué la memoria ha tomado esa figura de “deber moral” consistente en orientar las opciones y las responsabilidades del ciudadano. La memoria por ser la colección de conocimientos y de experiencias, de conquistas y derrotas, hace que nos acordemos en común, construyamos una memoria compartida y reconstruyamos la base de nuestra vida juntos. A cada aprendizaje común, una lección de memoria, a cada lección de memoria, el consenso sobre las elecciones correctas a realizar y las responsabilidades a asumir.

“Recordar en común, construir una memoria ‘compartida’ sería la condición previa indispensable para la formación de ciudadanos tolerantes y para la reconstrucción de la convivencia”, escriben Sarah Gensburger y Sandrine Lefranc (2017) en una obra aparecida recientemente en Francia y que lleva por título “¿Para qué sirven las políticas de memoria?”. El título es provocador. En efecto, ¿para qué sirve la memoria? ¿Acaso nosotros, los modernos, nos encontramos en el buen camino con esta idea de colección infinita y transmisión universal de conocimientos? O más bien: ¿el hecho de dar lecciones y de promover recuerdos compartidos en el contexto de la escuela es suficiente para hacer posible la paz o para lograr la justicia para todos?

Desgraciadamente, no hay nada seguro. Pues la memoria tiene sus lecciones que nosotros, los modernos, no controlamos en absoluto. Primera lección: la memoria puede que sea una fuente, que no está hecha de representaciones estáticas. Las representaciones, son reconstrucciones que nosotros hacemos por medio de nuestra relación con el presente. No existen como si fueran cosas colocadas en un armario. En este caso, no basta con dar una lección sobre tal conocimiento o cual experiencia para que se queden grabadas en nuestra mente. Segunda lección: la memoria está hecha de informaciones de todo tipo: sonoras, visuales, táctiles, semánticas, pero ella remite a lo afectivo. Esto quiere decir que los procesos memorísticos de codificación, consolidación, almacenamiento y recuperación de informaciones y de experiencias son “matizados” por el contexto emocional en el cual se desarrollan¹. Y el contexto emocional, como sabemos, está establecido en nuestras redes de interdependencias sociales. Es decir, que todo aquello que retenemos de nuestras experiencias y de nuestros aprendizajes y todo aquello que somos capaces de recordar dependen de nuestras relaciones afectivas. Esa es la razón por la cual Sarah Gensburger y Sandrine Lefranc nos dicen, acertadamente, esto:

La memoria y sus lecciones no son recibidas sin filtro ni interferencias en el momento en que nos son transmitidas. En la escuela, en el museo, en las comisiones de verdad, en el tribunal, pero también en la televisión en el espacio público de la conmemoración, o incluso al enfrentarse al turismo de evocación, los individuos son ciudadanos o futuros ciudadanos (...). Pero son también hijos e hijas, padres, compañeros, colegas, grupos afines, vecinos,

¹ Ciertamente, existe la oposición clásica entre la memoria episódica (situaciones y experiencias vividas) y la memoria semántica (hechos, ideas, conceptos) que insiste sobre la hipótesis de que la segunda es independiente de un contexto afectivo. Particularmente, yo no percibo la supervivencia de la oposición tradicional entre pasiones y razón, entre cuerpo y alma, incluso entre immanencia y transcendencia.

correligionarios o miembros de tales organizaciones, asociaciones o partidos políticos, etc. Estas posiciones sociales múltiples son otros tantos filtros a través de los cuales las lecciones transmitidas adquieren sentido. Lo mismo sucede con el pasado. (Gensburger y Lefranc, 2017, p. 111).

Se habrá entendido, que el recurso a la memoria no es la panacea de nuestros problemas morales o ciudadanos. En la escuela o en cualquier otra parte, las personas no se comportan de tal o cual manera solamente porque hayan sido informadas de las consecuencias potenciales de sus actos a partir de lecciones del pasado o de los conocimientos científicos establecidos. La toma de decisión depende verdaderamente de la memoria, ya sea concebida como una fuente de informaciones o como la fuente de nuestra individualidad, pero la memoria no es un repertorio de saberes desconectado de las relaciones afectivas de cada uno. Por consiguiente, desde un punto de vista de la problemática inicial de este texto, la inconstancia de nuestros recuerdos y la relación memoria/efectos/relaciones sociales no configura un obstáculo para la tradición humanista de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Todo lo contrario: es justamente porque somos capaces de concebir la memoria en su dimensión afectiva, imaginaria y creadora por lo que una ventana de oportunidades se abre ante nosotros, pedagogos lasalianos y lasalianas.

La memoria, la historia y el futuro: algunos hitos para la escuela lasaliana en el siglo XXI

Después de haber determinado lo que, en la concepción moderna de memoria, me parece importante retener con respecto a la cuestión sobre las relaciones entre la escuela, la ciudadanía, la responsabilidad social y el humanismo de tradición lasaliana, es tiempo de pasar al siglo XXI. Nuestro siglo. Nuestro tiempo. Un siglo que, a imagen del de Juan Bautista de La Salle, es un siglo de crisis, de ruptura, de transformación. Evidentemente, los términos de la crisis de nuestro tiempo son completamente diferentes de los del tiempo de La Salle. En nuestro tiempo, ya no se trata de universalizar la escolarización de los niños y de los jóvenes o de facilitar su desarrollo de competencias para el trabajo y la vida. En cambio: hoy, nos preguntamos cómo hacer frente a la multiplicación de los medios de comunicación y de las técnicas de información, que alteran no solamente los modos de aprendizaje, sino el sentido mismo de la organización de un espacio-tiempo propio de la educación, el de la escuela. Además, nos planteamos la pregunta sobre cómo educar para la paz y la justicia en un mundo de recursos limitados.

En efecto, nuestro siglo es un tiempo tanto de convergencia cultural – es decir, de intensificación de los flujos de informaciones entre las culturas y de multiplicación y transformación de los soportes mediáticos – como un tiempo de penuria – el crecimiento demográfico, la mejora general del nivel de vida y los cambios en el consumo de los recursos naturales y artificiales conducen a todos, unos más que otros, a la experiencia de incompletitud y de insuficiencia. Por una parte, nuestro tiempo es el de la pluralidad y de lo posible; por otra, de la opción de lo necesario frente a los cataclismos del clima y a los riesgos del capitalismo postmoderno.

A imagen de los primeros laicos que participaron en los seminarios de maestros rurales en la época de La Salle nosotros, que ideamos la escuela lasaliana del siglo XXI, nos enfrentamos a un futuro incierto. Y al igual que ellos en su época, disponemos de recursos que han pasado por la prueba del tiempo y de las crisis: la fraternidad y el carisma lasaliano. Desde un punto de vista memorístico o histórico, no estoy seguro si estos recursos son buenos porque han

pasado la prueba del tiempo y de las crisis o si han superado esas pruebas porque son buenos. De lo que estoy seguro, es de que la fraternidad y el carisma lasalianos son tradiciones, cosas e ideas que han ido pasando de una generación a otra. Al igual que la historia y la memoria, las tradiciones son reconstrucciones realizadas en el marco de nuestras interdependencias. Si tales recursos perduran, es porque tienen sentido para nosotros; un sentido tanto semántico como emocional.

La fraternidad y el carisma lasaliano son recursos a asumir y a desarrollar a lo largo de cada curso, de cada proyecto pedagógico, de cada encuentro con nuestros alumnos. El empleo de tales recursos se inscribe en el marco de un proyecto común, es decir, el de la reconstrucción de una sociedad pacífica, humana y, si posible, justa para todos y para todas. Un proyecto común, y no universal o uniforme, pues lo común resulta del diálogo, del encuentro, de la búsqueda de puntos de referencia. Lo cual quiere decir que el desarrollo social, humano y fraterno hay que retomarlo de continuo; que ese mismo desarrollo no es natural ni necesario, pero que depende a la vez, de la humanidad y del esfuerzo de todos y de cada uno.

¿Qué hacer, por ejemplo, cuando se trata de la elección de lo necesario? Éste, al no estar fundado únicamente sobre la penuria, contrariamente a la abundancia, es posible pensarlo como la *opción justa*. No obstante, esa opción justa no nos es dada por una regla general. Es materia de discusión, de debate fraterno entre las personas que constituyen la comunidad implicada en ello. En tal sentido, la pedagogía y la fraternidad logran no solamente evitar la catástrofe del interés individual o del deseo pasional, sino que pueden dar lugar al diálogo, encontrar puntos de referencia comunes y repensar los proyectos colectivos.

Segundo ejemplo, en el marco de la convergencia cultural y de las nuevas tecnologías de comunicación y de información: aquí en Europa como en otros lugares, la oferta de enseñanza a distancia aumenta ya sea por razones del coste - se cree en la economía de escala como si toda producción humana pudiera ser “mercantilizada”, incluidos los servicios de interés común tales como la educación – sea bajo el pretexto de reducir las desigualdades de acceso a la enseñanza superior, como también de democratizar la formación continua. Sean cuales sean las razones de base, nos corresponde a nosotros, los pedagogos lasalianos y lasalianas, la tarea de promover la fraternidad, la sensibilidad y la misión educativa lasaliana en el contexto de las redes de interdependencia social que no necesariamente pasan por interacciones cara a cara. Pues la cuestión de la convergencia cultural pasa por ahí, por estas nuevas formas de interacción, y no solamente por una crítica de los medios de comunicación y de las compañías multinacionales o por reglas de seguridad y de prevención que los padres y educadores deben enseñar a los niños.

Por mi parte, me parece problemático dar a entender que sería posible superar el desafío de la enseñanza simplemente invirtiendo más en medios, pero sin enfrentarse seriamente a los desafíos pedagógicos. Y sobre el particular, yo creo sinceramente en la fraternidad como la piedra angular de cualquier proyecto pedagógico lasaliano “transmediático”. Si nos limitamos a los medios – audiovisuales, videojuegos, libros electrónicos, etc. – corremos el riesgo sencillamente de recaer en la pedagogía basada en la instrucción. Por decirlo de otra manera, toda tentativa que tenga por objetivo educar para el siglo XXI me parece abocada al fracaso mientras no se logre admitir este presupuesto elemental según el cual el aprendizaje se realiza en comunidad, en las relaciones de interdependencia y apoyándose tanto sobre los conocimientos como sobre las emociones y la convivencia.

Referencias

Durkheim, E. (1968). *Éducation et sociologie*. 2 éd. Paris : Presses Universitaires de France, 1968.

Gensburger, S. ; Lefranc, S. (2017). *À quoi servent les politiques de mémoire ?* Paris : SciencesPo Les Presses.

Koyré, A. (1962). *Du monde clos à l'univers infini*. Paris : Presses Universitaires de France.

Le Goff, J. (1988). *Histoire et mémoire*. Paris : Gallimard, 1988.

Mialaret, G. (2011). *Les sciences de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Ricœur, P. (2000). *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil, 2000.

RAÍCES Y ALAS: EL PAPEL DE LAS ESCUELAS EN LA EDUCACIÓN A LA CIUDADANÍA

H. Armin A. Luistro F.S.C.
La Salle Filipinas
armin.luistro@dlsu.edu.ph

Hace más de cuatro décadas, fue un Hermano mentor quien me introdujo por primera vez en el concepto fundamental según el cual la misión esencial de la educación es ayudar a los jóvenes estudiantes a echar *raíces* y a desplegar sus *alas*. Bull compara el término “raíces” con “un ancla, algo que les da estabilidad y seguridad...”[para que puedan] descubrir su propia identidad, su propósito y su propia valía”, y describe el segundo término como “nuestra misión... para ayudarlos a que actúen por su propia cuenta...” [y] no para infundirles una dependencia y una sumisión permanentes sino para ayudarles a que emprendan su propio camino en un determinado momento.”¹

En la educación integral no tiene cabida lo uno sin lo otro; en efecto, las raíces solas encerrarían a nuestros estudiantes en el agujero negro del ensimismamiento, y a su vez las alas sin las raíces los formarían como espíritus incorpóreos sin identidad y sin hogar. Aquel que se afianza en sus raíces y está seguro de su propia identidad es más libre para elevarse hacia nuevas alturas y actuar como agente de transformación para sí mismo y para el mundo entero.

Dos pioneros en la pedagogía del cambio

Paulo Freire, uno de los educadores más influyentes del siglo pasado, fue marcado por el contexto latinoamericano y sigue ejerciendo su influencia en la pedagogía y en el desarrollo social hoy en día, incluyendo nuestros conceptos de ciudadanía del siglo XXI. La misión de las escuelas como instituciones privilegiadas para la formación de la futura generación de ciudadanos adquiere un sentido radicalmente diferente cuando la miramos desde su perspectiva:²

Una educación liberadora no consiste en una mera transferencia de información, sino en la transmisión del conocimiento y de la comprensión de la realidad. Una reflexión auténtica no toma en cuenta al hombre abstracto ni el mundo sin hombres, sino a los hombres en sus

¹ Bull, B. (2016). *Roots and Wings: A Strainer for Educational Innovation, Policy & Practice*. Extraído de <http://etale.org/main/2016/03/16/roots-wings-and-education-reform/>

² Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido* Extraído de http://pushbuffalo.publishpath.com/Websites/pushbuffalo/images/01.sessionFreire_P-Pedagogy_of_the_Oppressed.pdf

relaciones con el mundo en un proceso continuo de interacción. En un modelo de educación que aspire a encontrar una respuesta a ciertos problemas, los hombres desarrollan su poder de percibir de manera crítica el hecho de que todo lo que existe está en relación con el mundo en el que viven.

La prueba de fuego de la educación ciudadana se halla entonces en la capacidad de los jóvenes estudiantes "de reconocer las conexiones entre sus problemas y experiencias individuales y los contextos sociales de los que forman parte". La pedagogía crítica es la manifestación clásica de las ideas de Paulo Freire, cuyo trabajo se centra en el desarrollo del conocimiento, de la autonomía, de la capacidad de reflexionar, de la transformación y la representación de la realidad. Enfrenta todas las formas de alienación, opresión y subordinación.³ Basándonos en la visión de Freire, podemos decir que, si la misión de las escuelas hoy en día es formar a ciudadanos responsables para el siglo XXI, es fundamental que enseñemos a nuestros estudiantes cómo involucrar a su mundo en el proceso educativo.

Tres siglos antes, en la Francia del siglo XVII, Juan Bautista de La Salle fue pionero de un modelo holístico de educación basada en la fe con el fin de romper el ciclo de pobreza intergeneracional y liberar a los hijos de los artesanos y de los pobres. Calcutt afirma:⁴

El objetivo de esa nueva sociedad era cristiano, humano y social. La forma muy profesional en que se enseñaban las tres "Reglas" (leer, escribir y contar) superaba con creces la media habitual en las escuelas para los pobres, tenía por objeto permitir a estos niños salir más tarde de su dependencia de los miserables salarios pagados por la clase propietaria, comercial y gobernante. También se les impartían clases de religión católica. Más aún, con su cuidado y ejemplo, esos Hermanos esperaban que los niños aprendieran a vivir sus vidas "según el espíritu del cristianismo", como decía a menudo Juan Bautista de La Salle.

De La Salle estableció escuelas que enseñaban a los hijos de los artesanos y de los pobres las habilidades básicas de alfabetización y aritmética, así como los fundamentos de la fe católica. Sus escuelas abrieron las puertas a quienes, no pudiendo pagar por la educación básica, estaban condenados a seguir siendo pobres durante toda su vida debido a la falta de conocimientos y aptitudes que les habrían permitido convertirse en ciudadanos productivos, capaces de asegurarse unas condiciones de vida dignas para sí mismos y sus familias. Su objetivo final era romper con la pobreza intergeneracional y proporcionar a los hijos de los artesanos y de los pobres los medios para liberarse. De La Salle intentó llevar la salvación a los niños pobres con un enfoque integral: alfabetización básica, formación catequética y vínculos fraternos entre los Hermanos de las Escuelas Cristianas y sus alumnos.

A pesar de pertenecer a dos contextos históricos y culturales muy diferentes, tanto Freire como de La Salle reconocían este compromiso dialógico con el mundo como un rasgo esencial de la pedagogía del cambio. Para ambos, el objetivo último de la educación

³ Shodhganga. (n.d.). *capítulo 4: Involucrando la Pedagogía de Freire para una Crítica de la Educación India*. Extraído de http://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/135427/9/09_chapter%204.pdf

⁴ Calcutt, A. (1994). *De La Salle: A City Saint and the Liberation of the Poor through Education*. Essex: Matthew James Publishing Co. Ltd., pp. 7-8.

consiste en proporcionar a los educandos la capacidad de cambiar sus vidas y liberarlos de la pobreza. Para Freire, ese modelo pedagógico debería transformar sea al oprimido que al opresor para que ambos sean liberados y se vuelvan más humanos.⁵ Del mismo modo, de La Salle estaba convencido de que el cuidado y el ejemplo que los Hermanos brindan a sus alumnos representan el alma de lo que él considera como innovación educativa y pueden acercar al alumno y al maestro a la salvación que Dios tiene reservada para todos.

Desplegando las alas de la libertad

En la recta final del segundo milenio, la conciencia del papel esencial de los sistemas educativos en la transformación de nuestro mundo se ha convertido en un fenómeno global. La iniciativa de las Naciones Unidas para poner fin a la pobreza, al hambre y a las enfermedades a través de los ODM ha impulsado una acción afirmativa que ha dado lugar a una mejora significativa de la alfabetización en todo el mundo. Las tasas de alfabetización han pasado del 81% para los adultos y del 86% para los jóvenes en 2000 al 86% y al 91% respectivamente en 2016.⁶ Los gobiernos y los grupos de la sociedad civil, la comunidad empresarial y el sector de la educación trabajando juntos han demostrado que el objetivo de poner fin al analfabetismo es alcanzable. Esto ha suscitado muchas esperanzas de que las metas de los ODS para 2030 en lo que respecta la educación primaria y secundaria para todos y una tasa de alfabetización del 100% tanto para adultos como para jóvenes podrán lograrse. Y firmemente asociada a este objetivo, por supuesto, está la convicción de que la educación sigue siendo un factor clave para luchar contra la pobreza y lograr la movilidad social.

La globalización, los avances tecnológicos y la facilidad de movilidad, tanto para los educadores como para los educandos, han abierto muchas oportunidades de conectividad, colaboración y convergencia a una escala sin precedentes. Las mejores prácticas se están compartiendo ahora de manera más eficiente. Los Cursos Abiertos Masivos en Línea (MOOCs por su sigla en inglés) representan un cambio en la forma de abordar los desafíos curriculares relativos a contenido y prestación de servicios educativos. Una acción global eficaz y oportuna sobre las deficiencias educativas nos ha acercado a la consecución de nuestros objetivos. A pesar de estos logros tan loables, el desafío para los educadores y las escuelas no puede limitarse a las tasas de alfabetización. Crockett, Jukes y Churches⁷ afirman que con el paso a la era de la información, las alfabetizaciones tradicionales ya no serán suficientes. Ellos abogan por unas habilidades esenciales mejor adaptadas a un mundo cada vez más informatizado. Asimismo, la UNESCO identifica algunas competencias clave para los jóvenes de hoy en día: "colaboración; comunicación; alfabetización en la tecnología de la información y la comunicación (TIC); y competencias sociales y/o culturales (incluida la ciudadanía). También menciona la creatividad, el

⁵ Tesconi, S. (2014). "Pedagogy of the oppressed—From practice to praxis," *FabLearnFellows*. Extraído de <http://fablearn.stanford.edu/fellows/blog/pedagogy-oppressed-practice-praxis>

⁶ UNESCO. (2017). *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next*. Extraído de http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017_0.pdf

⁷ Crockett, L., Jukes, I., & Churches, A. (2011). *Literacy Is Not Enough: 21st Century Fluencies for the Digital Age*. Melbourne: Hawker Brownlow Education Pty. Ltd.

pensamiento crítico y la resolución de problemas. Se reconoce que las TIC están en el centro de las competencias del siglo XXI.”⁸

Desenmascarando el lado oscuro del ciberespacio

Las instituciones y los sistemas educativos están sometidos a una fuerte presión para que se adapten rápidamente a las demandas del nuevo entorno gobernado por las TIC, muchas veces sin contar con pruebas reales de que la estrategia propuesta será eficaz. Mientras que la mayoría de los programas de actualización de las escuelas proporcionan una infraestructura de TIC para conectar a los alumnos con la red mundial, este menú de información para los alumnos no incluye necesariamente un servicio curatorial para proteger a los no iniciados de noticias falsas, discursos de odio y depredadores sexuales, por nombrar algunos de los peligros que acechan en la red. Peor aún, el joven estudiante podría quedarse sin la guía de un tutor y, por lo tanto⁹:

...correr el riesgo de perder la capacidad de adquirir una comprensión real.... La comprensión requiere la capacidad de relacionar un tema con algo más: poner algo en contexto... Cuando lees un libro, te presentan a los personajes, empiezas a identificarte con ellos, y así sucesivamente... Compárese lo anterior con un juego de ordenador en el que un niño debe rescatar a una princesa. No hay empatía real hacia la princesa, sólo el zumbido del propio rescate y el proceso del juego. No hay una importancia a largo plazo para los personajes, porque las consecuencias son reversibles. Los niños no aprenden de sus errores en absoluto. ¿Por qué preocuparse si se puede hacer clic y reiniciar?

En 2003, cuando Friedman¹⁰ planteó la pregunta, “Es Google Dios?”, había 677 millones de internautas, es decir, alrededor del 10,6% de la población mundial,¹¹ y tan sólo se refería a la nueva experiencia de los proveedores y usuarios de Internet:¹²

Dice Alan Cohen, vicepresidente de Espacio Aéreo: "Si puedo utilizar Google, puedo encontrar cualquier cosa. Y con la tecnología inalámbrica, significa que podré encontrar cualquier cosa, en cualquier lugar, en cualquier momento. Por eso digo que Google, combinado con Wi-Fi, es un poco como Dios. Dios es inalámbrico, Dios está en todas partes y Dios lo ve y lo sabe todo. A lo largo de la historia, la gente se conectaba con Dios sin cables. Hoy en día, para muchas preguntas en el mundo, se le pregunta a Google, y cada vez más, se puede hacer incluso sin cables."

⁸ Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (adaptado de Lai & Viering). (2012). *Twenty-First Century Skills*. Extraído de <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/t/twenty-first-century-skills>

⁹ Greenfield, S. (2010). "Los ordenadores en las escuelas pueden causar más daño que bien", *The Telegraph*. Extraído de <https://www.telegraph.co.uk/education/7220021/Computers-in-schools-could-do-more-harm-than-good.html>

¹⁰ Friedman, T. (2003). "Is Google God?" *The New York Times*. Extraído de <http://www.nytimes.com/2003/06/29/opinion/is-google-god.html>

¹¹ Miniwatts Marketing Group. (2018). "Estadísticas de Crecimiento de Internet", *Internet Growth Stats*. Extraído de <https://www.internetworldstats.com/emarketing.htm>

¹² Friedman, T. (2003). "Is Google God?" *The New York Times*. Extraído de <http://www.nytimes.com/2003/06/29/opinion/is-google-god.html>

A finales de 2017, ya había 4.200 millones de usuarios de Internet, lo que representa el 54,4% de la población mundial. Fue el mismo año en que Friedman tomó nota de un momento histórico crítico que ahora es irreversible.¹³

Y así, sucedió que en el invierno de 2016 el mundo llegó a un punto de inflexión... cuando nos dimos cuenta de que una masa crítica de nuestras vidas y de nuestro trabajo se había desplazado del mundo terrestre a un reino conocido como "ciberspacio". Es decir, una masa crítica de nuestras interacciones se ha desplazado hacia un reino en el que *todos estamos conectados, pero nadie está a cargo*. Después de todo, no hay semáforos en el ciberspacio, no hay policías activos vigilando, no hay tribunales, no hay jueces, no hay Dios que castigue a los malos y premie a los buenos...

La moralidad atrapada en un agujero negro

No estoy de acuerdo con la caracterización que Friedman hace de Dios, pero su advertencia acerca de los peligros del ciberspacio debería ser una señal de alarma para los educadores. Porque es en esta aldea global de realidad virtual donde nuestra pedagogía del cambio toma el giro más revolucionario que nadie hubiera podido predecir. A medida que la influencia moral de las familias, de las escuelas y de las iglesias disminuye, comenzamos a enfrentarnos a un agujero negro que desafía la existencia misma de las instituciones que tradicionalmente han proporcionado la brújula moral durante muchas generaciones pasadas.

El desencanto público con respecto a la élite gobernante y un creciente sentimiento en contra del sistema parecen haber invadido el mundo. Los estadounidenses eligieron a Donald Trump, un hombre de negocios sin experiencia alguna en el servicio público, Rusia votó a Vladimir Putin para un cuarto mandato, mientras que China acaba de reconfirmar a Xi Jin Ping como Presidente a perpetuidad. En Filipinas, 16 millones de filipinos, es decir, el 30% de los votantes inscritos, eligieron a un gobernante de puño de hierro, Rodrigo Duterte. También conocido como "El Castigador", utiliza constantemente un lenguaje grosero y maldice incluso al Papa Francisco mientras ordena abiertamente a la policía que mate sumariamente a los presuntos drogadictos y traficantes sin el beneficio de ningún juicio previo.

Además de la popularidad de los hombres fuertes de hoy en día, el mundo se enfrenta a un reto aún mayor: el número de niños en las zonas de conflicto ha aumentado a más del 75% en menos de dos décadas. En 1990, alrededor de 200 millones de niños vivían en zonas de conflicto intenso, pero en 2016 el número había aumentado hasta alcanzar los 357 millones.¹⁴ Los niños fuera de las zonas de guerra no están libres de peligros, debido a tantas situaciones de explotación y de abuso sexual, de trabajo forzado, así como el acoso cibernético de niños y la pornografía infantil. Incluso en los países desarrollados, las recientes muertes de inocentes al interior de las escuelas nos dicen que nuestros hijos no

¹³ Friedman, T. (2017). "En línea y asustado," *The New York Times*. Extraído de <https://www.nytimes.com/2017/01/11/opinion/online-and-scared.html>

¹⁴ Kirollos, M., Anning, C., Flykesnes, K., & Denselow, J. (2018). *The War on Children*. Extraído de <https://www.savethechildren.org.uk/content/dam/usa/reports/advocacy/war-on-children-report-us.PDF>

están tan protegidos como nos gustaría imaginar.

No hay duda alguna de que a los jóvenes estudiantes se les ha proporcionado mucha información sobre el tipo de liderazgo político que está emergiendo en el mundo de hoy. Sin duda habrán captado algunas de las desgarradoras historias y reportajes sobre niños vulnerables y victimizados. Por ello, hay que agradecer a Internet y a los medios sociales en particular por ser fuente de información sobre las realidades mundiales en tiempo real. Pero nos preguntamos con espanto si alguien los ha ayudado a procesar sus sentimientos y ansiedades frente a esas duras realidades. Si no hay ese alguien, entonces ¿dónde podría la Generación X, Y y Z obtener los medios para involucrar al mundo en el planteamiento de un problema, en una *reflexión auténtica* que pueda desembocar en la liberación para ellos mismos y su mundo? ¿Cómo podemos ayudar a los jóvenes a conservar los valores y las virtudes humanas fundamentales, dada la creciente secularización de nuestras sociedades? ¿La gente joven ve nuestras escuelas como unas instituciones moralistas/adversas o como un *medio de salvación*? ¿Cuál es el papel de las escuelas en el fomento de la ciudadanía y en la formación de competencias socioculturales para que nuestros estudiantes puedan ser el cambio que desean ver?

Los jóvenes están profundamente en busca de su humanidad y su salvación en medio de los muchos y complejos problemas a los que se enfrentan hoy en día: cambio climático, cuestiones sobre la homosexualidad, abuso de sustancias, obesidad, violencia escolar, salud mental, por nombrar sólo algunos. Nuestras escuelas deben estar preparadas para servir de guía moral y espiritual, y no para tomar decisiones por los jóvenes, sino para ayudarles a distinguir el bien del mal, entender las opciones de vida y no perder la esperanza. Nuestras escuelas hoy tienen la gran oportunidad de convertirse en un medio de salvación para la juventud rodeada de peligros.

Enraizamiento en la esperanza

En el Plan de Acción Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible¹⁵ ha reconocido que en la actualidad hay más de 1000 millones de jóvenes entre los 18 y los 35 años de edad y, por lo tanto, ha incluido entre sus cinco prioridades principales el *empoderamiento y la movilización de los jóvenes* para que puedan ser líderes y participantes activos en la creación de su propio futuro. Si realmente queremos capacitar a nuestros jóvenes para que se conviertan en ciudadanos responsables, quizá nos convenga leer el informe de Josephson sobre la Ética de la Juventud Estadounidense de 2012, que reveló que el 57% de los adolescentes afirmaron que las personas exitosas hacen lo que sea para ganar, incluso si esto implica hacer trampas". El 24% cree que está bien amenazar o golpear a alguien cuando se está enfadado. El 31% opina que la violencia física es un gran

¹⁵ UNESCO. (2017). *Programa de Acción Mundial de la UNESCO sobre Educación para el Desarrollo Sostenible*. Extraído de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002462/246270e.pdf>

problema en sus escuelas".¹⁶ No es de extrañar entonces que Lee Watanabe Crockett,¹⁷ Presidente de la Global Digital Citizen Foundation y autor del best-seller *Literacy is not Enough*, identifique la ética, la acción y la rendición de cuentas como unas de las habilidades a nivel de transparencia necesarias en el siglo XXI.

Hace varios años, cumplí con reticencia un mandato que instaba a las 46.000 escuelas públicas filipinas a colocar el letrero "*La honestidad es la mejor política*" en todas las aulas y oficinas. No estaba seguro entonces de si sería un "medio eficaz para ayudar a formar a los estudiantes para que se convirtieran en ciudadanos conscientes y honrados".¹⁸ Ya sabía de numerosos memorandos y manuales que detallan las sanciones por plagio, engaño, robo y otros actos de deshonestidad por parte de profesores y estudiantes. Me preguntaba: ¿Hará alguna diferencia otro recordatorio? Me sentí muy reconfortado cuando leí acerca de algunos experimentos interesantes sobre la honestidad realizados por el especialista en comportamiento, Ariely.¹⁹ En uno de estos experimentos, 450 participantes recibieron una matriz para trabajar, después de lo cual se les pagó por cada respuesta correcta. Antes de trabajar en la matriz, pidió a la mitad del grupo que recordara los Diez Mandamientos, mientras que a la otra mitad se le pidió que recordara diez libros sobre Ciencias humanas que hubiesen leído. Los resultados mostraron las trampas habituales en el grupo que debía recordar diez libros, mientras que no hubo trampas por parte de aquellos a quienes se les pidió que recordaran los Diez Mandamientos. Según los resultados del estudio, al parecer, el mero esfuerzo por recordar los principios morales fue suficiente motivación para mejorar el comportamiento moral. La buena noticia que emerge de los experimentos de Ariely es que podríamos promover valores y virtudes en las escuelas utilizando estrategias probadas y comprobadas: recordatorios morales, supervisión minuciosa, ritos sencillos, por ejemplo, tomar juramento o poner firmas, y reconocer y celebrar a los hombres y mujeres que son ejemplos de integridad y de bondad. A pesar de los muchos obstáculos y desafíos que se plantean a los educadores en el mundo de hoy, no es cuestión de sentirnos impotentes como si estuviéramos atrapados en un agujero negro. Stephen Hawking²⁰ nos brinda el mensaje siguiente:

Las cosas pueden salir de un agujero negro, tanto hacia afuera como, posiblemente, hacia otro universo. Así que, si sientes que estás en un agujero negro, no te rindas. Hay una salida.

¹⁶ Barnwell, P. (2014). "Students' Broken Moral Compasses," *The Atlantic Magazine*. Extraído de <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/07/students-broken-moral-compasses/492866/>

¹⁷ Crockett, L. (2016). *The Critical 21st Century Skills Every Student Needs and Why*. Extraído de <https://globaldigitalcitizen.org/21st-century-skills-every-student-needs>

¹⁸ Congreso de Filipinas (2012). *Resolución de la Cámara de Representantes No. 292* (adjunta al Memorando No. 180 del Departamento de Educación, serie de 2012). Extraído de http://www.deped.gov.ph/sites/default/files/memo/2012/DM_s2012_180.pdf

¹⁹ Ariely, D. (2012). *The (Honest) Truth About Dishonesty*. Nueva York: HarperCollins, pp. 39-40, 215-216, 245.

²⁰ Hawking, S. (2008). *Into a Black Hole*. Extraído de <http://www.hawking.org.uk/into-a-black-hole.html>

ITINERARIOS EDUCATIVOS PARA LA JUSTICIA, EL SERVICIO Y EL COMPROMISO

*Pascal Hebbinckuys, Director del polo de Animación-formación,
del IDLS para la red La Salle Francia (145 centros educativos)*

Distrito de Francia

p.hebbinckuys@lasalle-education.org

Introducción

¿Qué es la amabilidad, la escucha, la fraternidad, la humildad? ¿Cómo vivirlas? ¿Cómo combatir los egoísmos, el individualismo, la injusticia? Un grupo de educadores de la red La Salle France se ha centrado sobre la manera de abordar estas preguntas con los alumnos para que “la escuela vaya bien”. Así nació el Programa de Educación para la Justicia.

Los valores en los que se fundamenta la justicia

“Nuestra misión es acompañar el crecimiento de todos los jóvenes en todas las dimensiones de su ser incluso en su relación con los otros y particularmente con los más pobres. Para que esta misión sea educativa es necesario que se cree entre todos (niños, jóvenes y adultos) un itinerario coherente de educación para justicia, el servicio, el compromiso”.

Con estas palabras la Asamblea de la Misión Educativa Lasaliana (AMEL) del 2010, expresó su voluntad de invitar a los centros educativos de Francia a actuar a favor de una mayor justicia. ¡Quedaba todo por hacer!

Durante la AMEL 2014, se propuso un primer proyecto de programa, limitado únicamente a los 4 años de colegio. Fue reelaborado por un nuevo equipo de “Hermanos y Laicos, juntos y por asociación” muy pronto convencidos de que “hacer justicia” suponía unas disposiciones del corazón, del cuerpo y de la mente, capacidad para “*abrirse a uno mismo, a los demás, al entorno, a Dios*” (Laudato si).

Pero, ¿cuáles son las cualidades humanas, los valores de educación necesarios para vivir este ideal de justicia? Una encuesta realizada en el conjunto de la red permitió hacer aparecer 12 valores fundamentales: la amabilidad, la confianza, el valor, el discernimiento, la escucha, la fraternidad, la humildad, la libertad, el respeto, el perdón, la responsabilidad, la verdad.

Apoyándose, a partir de ahí, sobre tres pilares esenciales: el conocimiento que remite a la *mente*, el encuentro que se impone al *corazón* y la práctica que moviliza el *cuerpo*, el equipo se basó sobre centros educativos de la red para proceder a numerosos experimentos y desarrollar progresivamente todo el contenido y los métodos pedagógicos para cada uno de esos 12 valores, a la vez para la escuela primaria, el colegio y el instituto.

En el centro de este dispositivo, una práctica pedagógica: la mediación educativa. Este procedimiento inspirado en las investigaciones de Feuerstein y principalmente en los doce criterios de la mediación configura progresivamente la postura del maestro, del educador, al igual que la del alumno. Más aún, refuerza la relación educativa y la califica. Cada alumno, cada joven, cada niño, incluido aquel que encuentra dificultades, puede sentirse afectado, encontrar sentido y motivación en la escuela.

Cuando el conocimiento y la práctica se encuentran... POWTOON

Así pues, 3 etapas estructuran el trabajo en torno de cada uno de los valores:

- *El conocimiento* del valor: en dos sesiones, el animador lo hace descubrir y permite su apropiación integrando en su desarrollo un debate cooperativo y un tiempo de interioridad.
- *En encuentro*: pretende poner en relación, crear vinculación entre una clase y grandes testigos entre ellos los Hermanos y algunas asociaciones elegidas por los valores que defienden.
- *La práctica*: mediante actividades diversificadas permite vivir un compromiso en relación con el valor trabajado a través de la realización de un mini proyecto.

En todo este proceso, para que los educadores puedan elegir según sus afinidades, sus competencias particulares y su materia, se proponen materiales variados: tráileres de películas, obras de arte, documentales, juegos, pequeños dilemas, textos literarios, músicas, canciones, textos fundamentales, acontecimientos religiosos... cf. Folleto - *Valeur Courage*.

El desarrollo en la red La Salle France

Por ser la formación una palanca esencial de cambio de prácticas, el Instituto de La Salle, nuestro instituto de formación, es el más indicado para contribuir ampliamente al desarrollo del programa de educación para la justicia, pero también para promover la pedagogía de la mediación, punto fuerte del proceso. Esta corriente pedagógica fue fundada por el profesor israelí Reuven Feuerstein (1921 - 2014), quien decía: “Ser útil para los alumnos, eso se aprende. La mediación educativa coloca al adulto en un tipo de relación que favorece la experiencia del alumno y su participación en el proceso de aprendizaje”. Así pues, el adulto es mediador cuando pone de relieve las adquisiciones del que aprende, cuando el alumno mismo se convierte en su propio maestro. Todo es cuestión de posición.

En consecuencia, el Instituto de La Salle ha desarrollado un conjunto de propuestas: módulos de autoformación on line; media jornada de descubrimiento para interiorizar el proceso y lanzarse; formación de experto de 2 días para profundizar en el itinerario y abordar la pedagogía de la mediación; módulo de 2 días de probada experiencia en mediación. En este momento, aun cuando el programa no fue lanzado oficialmente hasta el inicio del año escolar, se cuenta ya con unas 500 personas que al menos han tenido un primer nivel de formación.

Muchos educadores se preguntan sobre el marco horario ideal para tener estas secuencias en un horario cargado. Algunos educadores le consagran la hora de tutoría de clase, otros las prevén en el marco de las enseñanzas disciplinarias (matemáticas, letras, historia, enseñanza moral y cívica...) o en la pausa del mediodía con presencia escolar... Pero uno de los puntos fuertes del Itinerario de Educación para

la justicia es que coincide, incluso sintetiza, las propuestas de la educación nacional: los cuatro itinerarios (educación artística y cultural, salud, porvenir, ciudadano), las *Enseñanzas Prácticas Interdisciplinarias* a la vez que ofrece múltiples posibilidades para la animación pastoral. No se trata de un programa más, sino de una herramienta educativa global, característica de nuestra identidad lasaliana.

Conclusión

El Papa Francisco en su encíclica ‘Laudato si’ nos exhorta a cambiar de paradigma en una fórmula característica suya: “Iniciar una conversión ecológica de nuestro pensamiento”. Y si “todo va unido” como lo expresa claramente, entonces nuestra forma de estar en el mundo expresa nuestra manera de percibir las injusticias, de asumirlas, de comprenderlas, de combatirlas sin descanso. En nuestra vocación de educadores, nuestra misión en la red La Salle, en nombre de la dignidad de todo hombre especialmente los jóvenes que nos son confiados.

Referencias

OBRAS GENERALES:

AURENCHE, Guy. *Justice sur la terre comme au ciel*. Salvator, 2016. ISBN: 978-2-7067-1338-5; BLOCH, Serge, BOYER, Frédéric. *Bible, les récits fondateurs - De la Genèse au Livre de Daniel*. Bayard, 2016. ISBN : 978-2-7470-5699-1 ; CHENG, François. *Cinq méditations sur la beauté*. LGF / Livre de poche, 2010. ISBN : 978-2-253-13326-1 ; CONFÉRENCE DES ÉVÊQUES DE FRANCE. *Notre bien commun - Connaître la pensée sociale de l'Église pour la mettre en pratique* ; Editions de l'Atelier, 2014. ISBN : 978-2-35389-457-4; DURAND, Alain. *Pratiquer la justice : fondements, orientations, questions*. Cerf, 2009. Collection L'histoire à vif. ISBN : 978-2- 204-08817-6 ; PAPA FRANCISCO. *Carta encíclica sobre la salvaguardia de la casa común 'Laudato-si'*. Éditions de l'Emmanuel, 2015. ISBN : 978-2--; RABHI, Pierre. *Manifeste pour la terre et 35389-457 l'humanisme - Pour une insurrection des consciences*. Actes Sud, 2011. ISBN : 978-2-7427- 9308-2 ; COMTE SPONVILLE, André. *Petit traité des grandes vertus*. PUF, 1995. ISBN : 978-2-13046-671-0 ; CANTO-SPERBER, Monique. *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. PUF, 2004. ISBN : 978-2-13053-828-8 ; CAHIERS MEL 51, *Formation pour la Mission Lasallienne*, 2014. ISBN 978 3 0343 0550 1.

PEDAGOGÍA:

BARTH, Britt-Mari. *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz, 2013. ISBN : 978-2-7256-3243-8 ; FEURSTEIN, Reuven. *Pédagogies de la médiation autour du PEI. Chroniques sociales*, 1990. ISBN : 978-2-8500-8127-2 ; DDEC Nouvelle Calédonie. *L'aventure intérieure : chemins vers la prière intérieure et l'oraison*, 2002 ; LABBÉ, Brigitte, PUECH, Michel. Collection *Les goûters philo*. Milan ; PSYCHOLOGIES. HORS SÉRIE. 20 *maîtres de vie*. n°37, décembre 2016 - janvier 2017; Francia. Ministère de l'éducation nationale. *Le parcours d'éducation artistique et culturelle*. Eduscol [en ligne], novembre 2016. [consultado el 19/05/2016], disponible en <http://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html>

VIDEOTECA:

BLOCH Serge, BOYER Frédéric. *Bible, les récits fondateurs*. 35 épisodes. BAYARD, 2016 (DVD) ; *Enfances dans le monde : Festival de films documentaires*. Bureau International Catholique de l'Enfance ; Festival International des Arts Numériques, Clermont-Ferrand

LA IMPORTANCIA DE LOS PROYECTOS DE SOLIDARIDAD EN LA EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL/RESPONSABLE

Secretariado Lasaliano de Solidaridad y Desarrollo
solidarietainternazionale@lasalle.org

El pasado es prólogo¹

Se trató de un experimento en la más grande de las escalas sociales. A finales de la década de los 50, la Comunidad Económica Europea reunió a seis países para formar un Mercado Común. Con la visión de fusionar los intereses nacionalistas en un todo colectivo, los estados ajustaron su miopía nacionalista y de forma creativa se vieron a sí mismos como una colectividad integrada. Se suprimieron los derechos de aduana entre los Estados miembros. La región transfirió grandes sumas de dinero para crear empleos e infraestructuras en las zonas pobres. El proteccionismo ambiental surgió en todas las regiones, los recursos se movieron fácilmente fuera de las fronteras nacionales, y las membresías armónicas aumentaron, por lo que los 28 estados miembros de la Unión Europea recibieron el prestigioso Premio Nobel de la Paz en 2012.

En el contexto de este desarrollo de la conciencia social, el mundo católico aportaba su propia energía. A través del perfeccionamiento de sus principios que gobiernan la justicia social, la iglesia ayudó a la gente a abrazar un sentido de responsabilidad moral que comprendía el mundo entero. Para los católicos, preocuparse por su hermano o hermana no significaba limitarse a una familia o incluso a una nacionalidad, sino que comprendía a toda la humanidad. Nuestra comprensión de la ciudadanía se extendió moralmente a la preocupación por los demás, incluso cuando no están en nuestro campo de visión inmediato. La globalización se extendía a la acción social en todo el mundo.²

La combinación de fuerzas sociales y religiosas que amplían el llamado a la ciudadanía más allá de las fronteras regionales resonó en los corazones y las mentes de los Lasalianos. En el Capítulo General de los Hermanos de La Salle de 1966, los representantes reunidos vieron disparidades significativas en todo el mundo que podrían abordarse mediante el movimiento de recursos económicos de las zonas ricas a las decaídas. Para abordar dicha cuestión dentro de su propio instituto, crearon SECOLI.³ Esta organización se activó para ayudar a establecer nuevas empresas lasalianas en todo el mundo, apoyando nuevos programas y actividades, sobre todo en áreas frágiles del mundo. Más adelante, el Secretariado Lasaliano de Solidaridad y Desarrollo (SLSD)

¹http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_fr.html

² DSE, n° 144; 105

³ Documentos del capítulo de 1966

⁴estableció una entidad ONLUS (sin ánimo de lucro) que extendería su alcance a las zonas subdesarrolladas consiguiendo fondos de fuentes fuera del Instituto.

Más recientemente, ha habido desafíos para esta ampliación multidecenal de la membresía en una comunidad más grande. En 2008, una de las mayores crisis financieras de la historia puso a prueba las relaciones no sólo en Europa, sino en todo el mundo. Además, el ascenso emergente del extremismo religioso en el Medio Oriente y en determinadas zonas de África impulsó una migración masiva que eclipsó la experimentada durante la Segunda Guerra Mundial. Las disputas fronterizas en curso en el Medio Oriente, el Sur de Sudán, Ucrania y el Mar de China Meridional indicaron que trazar líneas en un terreno llano sigue siendo un objetivo ambicioso para muchos gobiernos. En gran medida impulsados por el movimiento migratorio sin precedentes y el desempleo, varios países están siendo influenciados por las fuerzas nacionalistas y populistas. Las fronteras estatales están empezando a reconstruirse a través de disputas jurídicas, medidas burocráticas, sanciones económicas y la construcción de muros físicos. En contradicción con tiempos anteriores de colaboración y altruismo, los Estados Unidos y otros países están adoptando una agenda que pone en primer lugar los intereses nacionales.⁵

Una distinción con una diferencia

Mientras que, en algunos niveles, la historia puede estar repitiendo días anteriores de aislamiento y proteccionismo, para los lasalianos de todo el mundo hay un llamamiento a nivel de todo el Instituto a no dejarse arrastrar por el pensamiento nacionalista y populista. Con notable distinción, los Hermanos de La Salle, en su 45º Capítulo de 2014, llamaron específicamente a los lasalianos de todo el mundo a extender su sentido de ciudadanía en lugar de retraerse. Los llamó a responder con audacia y creatividad a las necesidades urgentes de las personas vulnerables que se encuentran más allá de sus fronteras geográficas, personales, congregacionales, sociales y estructurales.⁶

El SLSD ha apoyado iniciativas más allá de las fronteras del Instituto desde su fundación en 2007.⁷ Al hacerlo, ha estado promoviendo no sólo la labor del Instituto, sino también los principios de ciudadanía mundial defendida por los líderes mundiales durante los últimos cien años. Estos incluyen: derechos humanos, protección del medio ambiente, desarrollo sostenible, equidad de género, pluralismo religioso, acceso digital, alivio de la pobreza y reducción de las desigualdades de recursos, paz y justicia global y asistencia humanitaria. De hecho, el SLSD ha desempeñado un papel integral en el apoyo a cientos de instituciones lasalianas en los cinco continentes para promover estos derechos humanos universales, y al hacerlo, formar ciudadanos lasalianos del mundo.

Muchas de las diversas actividades del SLSD pueden ser subsumidas bajo sus operaciones cuatripartitas. Hacen que las personas sean *conscientes* de sus responsabilidades por ser agentes del cambio en el mundo, tomen *medidas* en las circunstancias susceptibles de ser cambiadas,

⁴Circular 456, páginas 26-29

⁵Documentos del 45º Capítulo General, n°3.26

⁶Documentos del 45º Capítulo General, n°3.26

⁷Circular 456, páginas 26-29

aboguen por cambios sociales que hagan de nuestro mundo un lugar mejor, especialmente para los marginados, *se asocien* con otras instituciones lasalianas y externas para impulsar el cambio.

a) Sensibilización

El SLSD aprovecha las oportunidades para hablar con los grupos constituyentes sobre cómo la Doctrina Social Católica puede ser realizada a través de trabajos específicos en el Instituto. Utilizando medios sociales, publicaciones impresas, recursos de oración y las comunicaciones del Instituto, el SLSD eleva la conciencia de los lasalianos de todo el mundo respecto a una amplia variedad de temas sociales. A los grupos que visitan la Casa Generalicia se les pide que proporcionen oportunidades para que el Secretariado presente las actividades "Más allá de las Fronteras". Esta difusión de información fomenta el libre pensamiento sobre cómo los lasalianos de todo el mundo pueden tomar conciencia de la difícil situación de los demás y ayudar a aliviar las causas sociales inherentes a dicha situación. Da la bienvenida a nuevas respuestas a esa llamada a la acción.⁸

Ser conscientes de las necesidades de los demás, prestar atención a esas necesidades y decidirse a ayudar son signos de una ciudadanía global activa. El lema de las escuelas lasalianas "Entrar para Aprender, Salir para Servir" exhorta a nuestras instituciones a educar para la justicia y la solidaridad. Con el fin de evaluar los esfuerzos lasalianos en la ciudadanía global, el SLSD llevó a cabo una encuesta entre los Voluntarios Lasalianos de todo el mundo. El propósito de la investigación era múltiple:

- conocer y apreciar la riqueza del movimiento voluntario;
- difundir la información para animar y promover el esfuerzo lasaliano en favor de los pobres;
- ayudar a coordinar y a utilizar mejor este inmenso recurso;
- facilitar el intercambio de voluntarios;
- ofrecer nuevas posibilidades a los voluntarios locales e internacionales;
- publicar los resultados que demuestren el potencial del movimiento voluntario.

El Secretariado recibió más de 900 respuestas a su encuesta en todo el mundo. Aunque sólo una pequeña parte de la comunidad lasaliana internacional fue encuestada, los resultados obtenidos cuentan una rica historia de compromiso lasaliano en todo el mundo:

- 18.776 voluntarios (54% hombres; 46% mujeres) en los cinco continentes;
- El apoyo a la educación es la actividad llevada a cabo con mayor frecuencia;
- Los voluntarios trabajan principalmente con niños en un entorno educativo, jóvenes en situación de riesgo, adultos en situación de vulnerabilidad, mujeres y minorías étnicas;
- 119 instituciones implican a voluntarios internacionales;
- El intercambio de las mejores prácticas a través de las instituciones y obras lasalianas;
- Los voluntarios locales suelen estar comprometidos en un servicio permanente unas cuantas horas a la semana;

⁸ Documentos del 45ºCapítulo General, nº3.26

- La mayoría de las instituciones cuentan con programas de orientación/mentores para voluntarios;
- La mayoría de los programas se gestionan a nivel escolar.

Como demuestran los datos, los Lasalianos tienen una larga y comprometida tradición de servicio. Ellos evidencian además la oportunidad de vincular nuestra misión lasaliana con principios internacionalmente reconocidos para transformar nuestro mundo en un lugar mejor para todos. En 2015, las Naciones Unidas (ONU) elaboraron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para mejorar el mundo. Un análisis realizado recientemente por la SLSD ha mostrado que todos los proyectos que reciben apoyo de parte del Secretariado responden al menos a un ODS, y la mayoría de ellos proporcionan una respuesta integrada a varios objetivos. El ODS 16, relativo a la promoción de la justicia, de la paz y de las sociedades inclusivas, incorpora la construcción de una ciudadanía fuerte, consciente y responsable en la sociedad y en todas las comunidades, directamente en línea con los principios educativos lasalianos.

Como lasalianos, trabajamos en 79 países, educando a más de 1 millón de personas cada día. El impacto de nuestra acción en términos de contribución al ODS 16 es extraordinario. Casi la mitad de los estudiantes lasalianos educados cada día en todo el mundo proceden de un contexto vulnerable, cuyos derechos son violados. La importancia de una educación lasaliana en el contexto de los derechos humanos y la ciudadanía global es extremadamente relevante. La educación debe enseñar a estos grupos vulnerables a tomar conciencia de sus derechos, así como las habilidades y conocimientos necesarios para defenderse y defender la justicia, no sólo a nivel individual, sino también a nivel comunitario. Los líderes que educamos deben ser conscientes de su deber social, en particular hacia los sectores más frágiles de la sociedad. La información recogida por la encuesta demuestra que la educación lasaliana está teniendo un impacto significativo tanto en nuestra misión como en el cumplimiento de ese objetivo.

b) Acción

Durante muchos años, el SLSD ha sido activo en la prestación de asistencia estratégica, táctica y operativa a sectores frágiles del Instituto. En consonancia con la misión lasaliana de servir a la juventud a través de la educación, ha construido instalaciones educativas para poblaciones desatendidas en todo el mundo. Gracias al apoyo financiero de generosos donantes, se han construido escuelas en las zonas rurales, a menudo al servicio de las comunidades pobres, excluidas desde el punto de vista educativo o marginadas desde el punto de vista étnico. Se han construido, renovado o reparado instalaciones de extensión educativa que permiten no sólo a los niños y jóvenes, sino también a los adultos, mejorar sus capacidades. Las escuelas lasalianas han preparado a jóvenes para la obtención de los diplomas de enseñanza secundaria y universitaria, y se ocupan de la formación de individuos para que contribuyan a la solidez de la infraestructura de su país como electricistas, carpinteros, mecánicos, especialistas en TI, fontaneros, auto-mecánicos, etc. Al mismo tiempo, estos estudiantes aprenden lecciones más amplias sobre lo que significa ser un ciudadano global, sus derechos y responsabilidades.⁹

⁹ Iniciativas como: Solidaridad con el Sudán Meridional (Sudán Meridional), Proyecto Fratelli (Líbano), Escuela Primaria y Secundaria Kiri (Burkina Faso), Complejo Educativo de Akassato (Benin), Programa Residencial Rafiringa para niños baka en Lomié (Camerún), Reaching The Unreached - RTU (India), Integrated post-terremoto response

Una educación lasaliana no se define por disponer de un aula, cuatro paredes, escritorios y una pizarra. El SLSD apoya activamente los programas educativos auxiliares para desarrollar la capacidad humana, empoderar a las mujeres, abordar la escasez de recursos humanos locales, proporcionar asistencia extraescolar, preparar los servicios de albergues, promover las actividades recreativas, ofrecer servicios de asesoramiento y contribuir al bienestar de los estudiantes en diversas sociedades. Nuestros colaboradores lasalianos llevan a cabo la Misión de diversas maneras en 79 países de todo el mundo, siempre con el mismo objetivo: formar futuros líderes y miembros positivos de la comunidad, animados por los valores lasalianos.

El Secretariado cree firmemente en la construcción de la capacidad humana para profundizar y sostener la Misión Lasaliana. A través de su asociación con la Fundación PREMIA, el Secretariado está asegurando nuestro futuro lasaliano al proporcionar acceso al desarrollo profesional y a la educación superior para sus Hermanos. A su vez, estos Hermanos infundirán en las instituciones educativas que dirigirán las habilidades que han aprendido para asegurar que la educación lasaliana siga adaptándose para reflejar las necesidades siempre cambiantes de las comunidades locales, que nuestras escuelas sean administradas profesional y académicamente como centros de educación transformadora.

c) Defensa

A partir de los dos últimos Capítulos Generales se ha solicitado a que el SLSD ayude a la construcción de capacidades en el campo de los derechos del niño y la protección de la infancia, con el objetivo de hacer de nuestras instituciones lugares más seguros para los niños y adolescentes; hacer que nuestros Hermanos, miembros del personal y voluntarios estén mejor preparados para detectar situaciones de riesgo, ayudar a los niños en caso de revelación de abusos y convertirse en agentes de transformación de mentalidades en las comunidades en las que se prestamos nuestros servicios.

El Secretariado se ha asociado con varias entidades diferentes, incluyendo Misesan Cara y organizaciones miembros de BICE (Bureau International Catholique pour l'Enfance), para abogar por los derechos y la protección de los niños. Expertos locales han apoyado a nuestras instituciones para llegar a los padres, a las personas notables de la comunidad, a las instituciones locales a través de acciones de información y sensibilización, para que participen en campañas locales y nacionales en pro de los derechos de los niños, la paz y la justicia. Desde 2011, el SLSD se ha dedicado a la formación de 5.972 personas (incluyendo al personal que trabaja con niños en entidades no lasalianas) en 12 países. Estas comunidades educativas capacitadas atienden a más de 50.000 beneficiarios finales de su entorno. Nuestro compromiso continúa y para el 2019 se llevarán a cabo nuevos programas de desarrollo de capacidades en otros 8 países. Cada programa de defensa de la ciudadanía está diseñado de manera única por los socios para responder a las necesidades locales. En la República Dominicana, el SLSD se ha asociado con la Fundación Mujeres Iglesias, una organización dirigida por voluntarias lasalianas, para educar y abogar en contra de la violencia

(Haití), Girls inclusion in secondary education in ITKD Tumba (DRC), Ethiopian Catholic University La Salle (Ethiopia), La Salle Technical College in Douala (Cameroon), C.L.I.M.A. (Burkina Faso).

doméstica. El programa involucra a varios cientos de defensoras para ayudar a las mujeres de todo el país en asuntos de violencia doméstica. Además de programas de capacitación para jóvenes, asistencia legal para víctimas y viviendas seguras para sobrevivientes, el programa cuenta con anuncios de interés público en la radio y distribuye información impresa sobre campañas en todo el país. La protección de las mujeres y de los niños a través de la promoción en la República Dominicana es un ejemplo de la labor que los lasalianos están llevando a cabo en sus comunidades locales en respuesta al llamado de ayuda para construir una sociedad más fuerte para todos.

d) Colaboración: Construyendo la Ciudadanía Global a través de Conexiones

Mientras que la ciudadanía nacional se obtiene por nacimiento, la ciudadanía global es el resultado de la asociación voluntaria con otros. Nos hace a todos hermanos y hermanas. Un paso positivo hacia la ciudadanía global es la conciencia de los demás y la empatía para con su situación. Un paso ulterior consiste en tomar medidas que beneficien a los demás. A través de sus programas e iniciativas, el SLSD coopera con los Lasalianos a todos los niveles para dar estos pasos.

El Secretariado ofrece oportunidades para la ciudadanía global al crear conciencia de los problemas globales (particularmente aquellos que trascienden sus fronteras), ocupándose y encargando a otros de acciones específicas que beneficiarán a los demás, y ofreciendo alianzas en sus programas de abogacía que ayuden a fomentar la justicia para ciertos grupos de individuos. De esta forma, la Secretariado educa a una ciudadanía social responsable.

Recientemente, el Secretariado ha desarrollado alianzas con el fin de potenciar y mejorar su acción, así como de aumentar la visibilidad del compromiso lasaliano en los campos arriba mencionados. El SLSD se ha asociado con la Miracle Foundation para mejorar la calidad de la experiencia de niños y jóvenes en nuestros centros residenciales en la India; ha lanzado un nuevo modelo de colaboración con el BICE y los Hermanos Maristas - en sinergia también con el Secretariado Lasaliano de Asociación y Misión - para apoyar a nuestro personal como tutores de resiliencia en el Líbano, Francia y Haití; se está desarrollando un programa de seguimiento de dos años para la formación, la promoción y la institucionalización de la protección de los niños, en colaboración con la ONG lasallista TARPUSUNCHIS.

Todos estos esfuerzos surgieron de la prioridad institucional para el bienestar de los niños, niñas y adolescentes que tenemos a nuestro cuidado. Sin embargo, los programas se elaboran para responder a las necesidades específicas del área local donde se implementan, destacando la importancia de la colaboración con nuestros colaboradores lasalianos locales y expertos locales externos y lasalianos. Sólo de esta manera podremos abogar en favor de los niños y jóvenes y asegurarnos de que se atiendan las necesidades físicas, psicológicas, médicas y sociales de los grupos de niños y jóvenes marginados de manera holística e integral.

Hacia el 2021

A medida que el SLSD y el Instituto avanzan hacia el próximo Capítulo General en 2021¹⁰, el Secretariado ha identificado iniciativas futuras que desarrollar y expandir. Trabajando con sus socios y con la comunidad lasaliana internacional, el SLSD explorará cómo abordar otros problemas relacionados con la protección de la infancia y la promoción de los derechos de los niños en diferentes situaciones de vulnerabilidad (menores en la cárcel, tráfico de niños, menores migrantes) que atañen a nuestros jóvenes en todo el Instituto. El Secretariado y los socios seguirán ampliando la contribución de la comunidad internacional de antiguos alumnos lasalianos para que ayuden a responder a las necesidades de las comunidades locales, a eliminar las barreras que impiden asistir a la escuela y proporcionar a otros una educación lasaliana de calidad. El Secretariado intentará elaborar estrategias para mejorar nuestra capacidad de llegar a un público más amplio (tanto la comunidad lasaliana como las partes interesadas externas), para aprender los unos de los otros y mejorar las acciones locales aprovechando la experiencia de nuestra red global. Esto también traerá consigo una presencia lasaliana más fuerte en la defensa de grupos vulnerables similares para asegurar la salvaguardia y protección de la infancia para todos los jóvenes.

¹⁰ Circular 470

LECTURAS DESDE DIVERSAS PARTES DEL MUNDO
Múltiples miradas

LECTURA DESDE ASIA (PARC)

Para la familia lasaliana en Asia, reafirmamos el papel crucial de las instituciones educativas para garantizar que las familias, comunidades y sociedades en Asia continúen defendiendo el valor de la vida y los derechos de todos los niños.

1. Las escuelas lasalianas en Asia deberían participar activamente en programas concretos que aborden de manera efectiva a los niños y jóvenes ya debilitados por la pobreza extrema, la opresión cultural y / o los entornos violentos, así como a los que continúan expuestos a abusos y cuyos derechos se ven amenazados.

a. Proponemos que las escuelas lasalianas colaboren en el desarrollo de un conjunto de directrices, junto con materiales educativos y calendarios, para ayudar a los educadores a desarrollar programas para promover activamente los derechos de los niños en el campus.

b. Además, proponemos que las escuelas lasalianas trabajen juntas para iniciar acciones positivas a favor de niñas y jóvenes desfavorecidos, niños con discapacidades y estudiantes apátridas que todavía no tienen acceso a la educación en la región.

2. Las escuelas lasalianas en Asia también pueden considerar su papel crítico para asegurar que sus propios planes de estudio, políticas y prácticas escolares estén en línea con las políticas de protección infantil universalmente aceptadas, basadas en el carisma y la tradición lasaliana con cuidado y respeto para cada alumno confiado a nuestro cuidado.

a. Proponemos que las escuelas lasalianas colaboren en crear un foro en línea que pueda utilizarse como plataforma para subcontratar innovaciones, compartir las mejores prácticas, colaborar en actividades regionales, así como monitorear, evaluar programas y actividades.

b. Proponemos que las escuelas lasalianas trabajen juntas para desarrollar módulos comunes con el fin de educar y profundizar la fe de los interesados en el proyecto relativo a los derechos de cada niño, independientemente de su creencia, color, género o estatus social, teniendo en cuenta la diversidad de culturas y el contexto único de cada institución.

c. Proponemos que las escuelas y comunidades lasalianas también consideren el desarrollo de un programa de protección infantil basado en el concepto de pedagogía de la fraternidad, una característica esencial de nuestra tradición lasaliana, como medio para fortalecer el enfoque preventivo en las violaciones de los derechos humanos del niño.

d. Además, proponemos que las escuelas lasalianas trabajen juntas para crear espacios abiertos que permitan a los estudiantes y a otras partes interesadas dialogar con los de otras culturas y creencias, particularmente en el sentido de una visión compartida de los derechos del niño. En nuestra región donde el cristianismo es religión minoritaria y donde el uso del término "derechos humanos" se considera como una imposición occidental, estos espacios abiertos de diálogo son una contribución esencial para la construcción de comunidades en las que los niños son valorados y protegidos.

3. Finalmente, la Familia Lasaliana en Asia debería considerar cómo trabajar en sinergia y asociarse con otros ministerios religiosos, organizaciones cívicas y agencias gubernamentales para responder

de manera urgente y efectiva a las víctimas de violaciones de derechos humanos, en particular de niños y jóvenes.

LECTURA DESDE AMÉRICA LATINA (RELAL)

Desde América Latina se vive el presente momento histórico con gran inquietud respecto a los cambios políticos, económicos y sociales que han conducido a una profundización de las desigualdades, especialmente en lo vinculado a la pobreza. En este contexto, la violencia adquiere un impacto notable que ha generado un empuje a la movilización humana dentro de las fronteras de cada país y fuera de las mismas, buscando espacios seguros donde poder vivir.

Esta situación ha generado nuevas formas de vulnerabilidad que se expresan en todos los ámbitos de nuestras sociedades, y que se encuentran expresadas de forma particular en las escuelas. En este marco, los derechos del niño, constituyen una necesidad que demanda un diálogo con los diferentes actores políticos y sociales en la región.

Representan una causa común que requiere ser puesta al servicio de las transformaciones culturales, políticas, económicas y sociales para garantizar un futuro capaz de reducir las brechas y la desigualdad que impera en nuestros entornos. Efectivamente, dicho proceso requiere un reconocimiento y esclarecimiento de estas diferencias y sus causas, pero al mismo tiempo una lucha en pos del establecimiento de puentes y espacios de comunicación que permitan identificar y trabajar en una agenda colectiva.

Uno de los espacios claves, llamados a generar diálogo, intercambio y transformación es la escuela, a través del respeto y la inclusión. Es indispensable que en su seno pueda gestarse una cultura para la resolución de los conflictos y diferencias de manera no violenta. Abrir la escuela como un espacio de transformación al servicio de la comunidad es determinante, puesto que los elementos que generan conflictividad alrededor de esta no pueden ser aislados por completo. Por el contrario, en la escuela vemos expresados las distintas problemáticas experimentadas por docentes, familias, niños, adolescentes y miembros de la comunidad.

La participación dentro de la dinámica escolar se muestra como un reto y oportunidad para la escuela, dado que a través de espacios inclusivos y de diálogo puede encontrarse respuestas pertinentes para los problemas experimentados. Sin embargo, para que efectivamente se produzca un ambiente transformador es necesario que todos los actores de la comunidad escolar puedan sentirse incluidos.

No puede escatimarse en los esfuerzos por hacer de la escuela un espacio de reconocimiento donde todos sus miembros se sientan vinculados. Deben establecerse mecanismos que hagan posible la articulación fraterna. La diversidad es un factor clave, que comprendido como posibilidad de crecimiento y enriquecimiento abre las puertas para la construcción de espacios de justicia. Sin embargo, si la interpretamos como obstáculo y limitación, efectivamente estaremos construyendo brechas más difíciles de superar para aquellos que se sienten excluidos dentro de nuestras sociedades.

Hoy tenemos frente a nosotros el reto de generar las transformaciones pedagógicas y culturales que permitan dar respuesta a los grandes problemas de nuestro tiempo: pobreza, violencia, exclusión, migración. No es posible conducir este proceso de espaldas a las comunidades, sino que por el contrario requerimos de un esfuerzo sostenido por hacer y actuar con los otros, para ser capaces de generar respuestas colectivas a los problemas individuales.

En este marco de referencia los derechos del niño nos permiten encontrar líneas que promueven el desarrollo, el respeto y la inclusión. La formación de la ciudadanía no es un trabajo que debe orientarse exclusivamente con miras al futuro, sino que requiere una puesta en marcha hoy, en el presente. La ciudadanía de niños, niñas y adolescentes no debe ser visto como una tarea futura, sino una realidad latente, que solamente podrá ser alcanzada con el esfuerzo mancomunado hoy.

LECTURA DESDE EUROPA (RELEM)

La Convención de los Derechos del Niño¹ (CDN) considera a las niñas, niños y adolescentes como sujetos y no sólo como objetos de derecho a ser protegidos², reconoce a nivel internacional³ estos derechos, establece mecanismos para garantizarlos y marca las condiciones para su ejecución. La Unión Europea (UE) como institución, no tiene la obligación legal de respetar la Convención; sin embargo, cada uno de los Estados Miembros de la UE está obligado legalmente a ella de forma individual, a causa de la ratificación que han hecho de este instrumento. La CDN es un referente en la construcción de políticas de infancia instando a los Estados Partes a adoptar medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la misma⁴. Deben asegurar de esta forma el respeto y la aplicación de los derechos enunciados a cada niña, niño y adolescente sujeto a su jurisdicción⁵.

Estos principios suponen un “marco para todas las acciones relacionadas con los niños, niñas y adolescentes⁶”: el principio de no discriminación (art.2); el principio del interés superior del niño (art.3.1); el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo del niño (art.6); la atención a la opinión del niño en todos los asuntos que le afecten (art.12). Es preciso conseguir el cumplimiento universal a través de un sistema de control e investigación. Con este fin se deben aportar mejoras en todos los escalones del sistema, entre ellos el Comité de los derechos del niño y los procedimientos especiales del Consejo de los derechos humanos de la ONU; también los Estados deben conceder más recursos⁷.

Además de los instrumentos mencionados hasta el momento, hay que destacar la oportunidad y marco global que nos ofrecen los Objetivos de Desarrollo Sostenible⁸ para luchar por los derechos de la infancia de cara a 2030. Las y los líderes del mundo se han comprometido con una acción y empeño comunes en pro de una agenda de políticas amplia y universal, y de carácter integrado e indivisible. Este esfuerzo y las medidas a nivel mundial afectan a todas las personas y transversalmente a las niñas, niños y adolescentes. Reflejan cuestiones como la reducción de las desigualdades, la eliminación de la violencia contra los niños y la lucha contra la pobreza infantil.

¹ Aprobada por la Asamblea de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

² Dávila y Naya, 2008. Módulo 2, Materia 1.

³ Todos los estados del mundo lo han firmado exceptuando Estados Unidos, que ha firmado y ratificado dos de esos tres protocolos.

⁴ Las medidas generales de aplicación garantizan el ejercicio de derechos: proceso de reforma de la ley (acomodada a las obligaciones de la Convención); desarrollo de instituciones de derechos humanos independientes para la infancia; posibilidad de invocar los derechos; desarrollo de estrategias o agendas amplias para la infancia; desarrollo de mecanismos permanentes de coordinación gubernamental; supervisión sistemática; asignación de recursos para la infancia; educación, formación e incremento de concienciación de la Convención; y finalmente colaboración en el proceso de implementación con la sociedad civil, incluyendo la infancia para lograr su empoderamiento.

⁵ Sin ceñirse exclusivamente al territorio del Estado, sino también a toda actividad fuera de su territorio que se encuentre bajo su jurisdicción.

⁶ Consejo de Derechos Humanos. Séptimo periodo de sesiones, doc. A/HRC/7/L34... cit. Módulo 2, materia 3.

⁷ Cardona Llorens, Jorge. The Convention on the Rights of Child: mean, reach and new challenges.

⁸ 17 objetivos de desarrollo y 169 metas fijadas para lograr en los próximos 15 años.

La plataforma europea para la inversión en la infancia (EPIC)⁹ ha recomendado recientemente hacer uso de los fondos estructurales y otras fuentes de financiación para apoyar la inversión en los niños y niñas¹⁰. La recomendación de la Comisión Europea de 2013 de febrero sobre "invertir en los niños: romper el ciclo de las desventajas" establece las expectativas para la prestación de servicios a los niños y recomienda a los Estados miembros movilizar los recursos financieros pertinentes de la UE instrumentos para maximizar la financiación disponible para iniciativas centradas en los niños.

Un desafío urgente es la voluntad política de los países de la UE para hacer que el sistema de reubicación de personas refugiadas funcione de manera respetuosa con los derechos humanos. Desde comienzos de 2015 hasta ahora, 1 de cada 3 personas que llegan a Europa es un menor y necesita que todos estos derechos fundamentales sean plenamente tomados en consideración y esto en consideración primordial de su interés superior.

LECTURA DESDE ÁFRICA (RELAF)

La humanidad, dice Jean-Jacques Rousseau, tiene su lugar en el orden de las cosas y la infancia tiene el suyo en el orden de la vida humana. Como resultado, es necesario considerar al hombre como hombre y al niño como niño (Rousseau, 1969: 139).

Observamos con preocupación que la situación no es la misma en África, porque muchos niños africanos sufren violencia socioeconómica, conflictos culturales, tradicionales, desastres naturales, discapacidades... Por lo tanto, urge diseñar una metodología apropiada para la protección de la infancia africana.

Al mismo tiempo que se reconoce que el niño ocupa un lugar único y privilegiado en la sociedad africana porque pertenece no solo a su familia sino a la comunidad cabe tener un marco para garantizar el desarrollo pleno y armonioso de su personalidad.

La falta de este marco se deriva de las consecuencias asociadas con la violación de los derechos del niño, que pueden resumirse en términos de desastre humano (violación de la dignidad humana, violación de la integridad física, hipoteca del derecho a la educación, a la salud y al desarrollo del niño), procesos sociales negativos que pueden mantener el metabolismo del subdesarrollo del continente, como se ilustra en la siguiente figura.



⁹ Es una plataforma basada en la evidencia que proporciona información sobre políticas que pueden ayudar a los niños y sus familias a enfrentar los desafíos que existen en el clima económico actual en Europa.

¹⁰ Este memorando, que aborda la pobreza infantil y la exclusión social en la UE: Cómo pueden ayudar los mecanismos de financiación de la UE, ofrece una visión general de los diversos mecanismos de financiación disponibles a nivel de la UE y cómo pueden ser utilizados por los Estados miembros y las ONG para financiar iniciativas que ayuden a todos los niños a alcanzar su pleno potencial.



Estas imágenes señalan y confirman que la situación de los niños africanos es sombría y sus derechos más elementales son violados. Por eso, los adultos y/o las naciones africanas tienen el deber de garantizar los derechos de los niños, asegurando a cada uno un buen futuro (derechos a la educación, a la salud, a una alimentación sana...).

LECTURA DESDE ESTADOS UNIDOS Y CANADÁ (RELAN)

La familia lasaliana en los Estados Unidos y Canadá fomenta el diálogo y la escucha atenta para comprender las realidades de quienes nos han sido confiados, especialmente los pobres, y analizar sus situaciones con un enfoque holístico.

Buscamos educar a todo el estudiantado, tocando su corazón y su mente. Reconocemos el papel esencial de la educación para abordar las necesidades de las familias y las comunidades y promover los derechos del niño. Además de comprender las realidades, la familia lasaliana en los Estados Unidos y Canadá escucha de manera profunda y está atenta a las necesidades de quienes están al margen, y toma medidas implementando programas y alentando a las personas para que aborden las necesidades de aquellos a quienes servimos. La Región Lasaliana de América del Norte invita a los ministerios a prestar atención y ver cómo responden sirviendo a los jóvenes que nos han sido confiados, especialmente a los pobres en sus contextos locales. Todos los ministerios deben estar en diálogo para revisar su declaración de misión y evaluar cómo, a través de sus programas y servicios, está sirviendo a los marginados, especialmente a los pobres.

El extenso compromiso con la educación de la Región Lasaliana de América del Norte proporciona una plataforma para hablar de manera creíble sobre temas que impactan la educación humana y cristiana de los jóvenes, especialmente los pobres. La Región Lasaliana de América del Norte utilizará su reputación, sus recursos y su voz pública para influir en la legislación y en las decisiones políticas a nivel local, estatal y federal. Las siguientes son formas en que los ministerios pueden tomar medidas para servir mejor a los que han sido confiados a nuestro cuidado:

- a. Permanecer en oración en solidaridad con los estudiantes para que se sientan seguros en la escuela, como respuesta a la violencia con armas de fuego.
- b. Permanecer en solidaridad con nuestros estudiantes que tienen un estatus migratorio de Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA).
- c. Utilizando los recursos del Distrito para abordar la crisis de abuso sexual en la Iglesia en los Estados Unidos.
- d. Utilizando a los expertos en nuestras agencias de Servicios para Jóvenes y Familias para asociarse y colaborar con ellos sobre cómo implementar y mejorar la atención y el servicio basados en el trauma sufrido por los más vulnerables.
- e. Utilizando la extensa red de ministerios lasalianos para proporcionar una educación accesible y holística a los estudiantes desde preescolar hasta la universidad. Los ministerios deben continuar buscando formas de asociar y compartir recursos de manera más intencional.

COMPARTIMOS NUESTRA REFLEXIÓN
Discernimiento comunitario
sobre el impacto de la defensa de los derechos
y la construcción de la ciudadanía
desde los centros lasalianos

DISCERNIMIENTO COMUNITARIO SOBRE EL IMPACTO DE LA DEFENSA DE LOS DERECHOS Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA DESDE LOS CENTROS LASALIANOS

El fruto de una reflexión compartida

La experiencia del Seminario en Roma reforzó en nosotros nuestra convicción de caminar en el desarrollo de una *pedagogía de la fraternidad al estilo lasaliano*, capaz de interrogar a los sujetos de la escuela acerca de su papel en la defensa de los derechos de los niños y adolescentes, de mirar con ojos críticos las prácticas que desarrollamos en la vida cotidiana de nuestros centros educativos y a soñar juntos acerca de los proyectos posibles para la construcción de un mundo más humano, más cercano al proyecto de fraternidad de Jesucristo.

En este tercer paso sugerimos que las comunidades educativas, de todos los niveles, tengan la oportunidad de reflexionar sobre estos tópicos. Tal como hemos hecho en las publicaciones anteriores de CIAMEL, invitamos a todos a enviar Notas.

Metodología sugerida para el trabajo de reflexión

¿Quién coordina el proceso de recepción de Notas?

El *Consejo Internacional de la Asociación y Misión Educativa Lasaliana* (CIAMEL) invita a toda la Familia Lasaliana a participar en este proceso de reflexión y discernimiento educativo.

Con este fin, CIAMEL sugiere el envío de Notas, con apoyo del *Secretario de Misión*, vía e-mail a la dirección declaration@lasalle.org.

¿En qué consiste una Nota?

Una Nota es un aporte de un grupo o comunidad lasaliana a la Comisión *ad hoc* que redactará el borrador de la *Declaración*.

Se trata de recibir Notas acerca de los temas sugeridos o de otros que se quieran sugerir, preferiblemente en inglés, español, francés o italiano.

Para que una Nota pueda ser tomada en cuenta se necesita:

- a. Un título que ayude a identificar el tema-núcleo.
- b. Una breve descripción del contenido, a manera de resumen ejecutivo, no mayor de cinco líneas.
- c. La identificación de la comunidad o grupo autor de la nota, especificando la comunidad u obra educativa, el Distrito y la Región.
- d. Una dirección de e-mail para favorecer preguntas y aclaratorias, en caso de que el grupo revisor lo considere necesario.
- e. El cuerpo de la Nota con el contenido propuesto. De manera especial se sugieren conceptos, características y criterios que puedan darle consistencia al borrador de la *Declaración*.

¿Qué procesos sugerimos para la elaboración de Notas?

- A nivel de las Regiones:

Invitamos a las instancias de coordinación de la Misión Educativa Lasaliana a favorecer la lectura de esta publicación y el trabajo de reflexión en todos los Distritos, comunidades de Hermanos y obras educativas lasalianas.

Serán muy apreciadas las notas emanadas de eventos regionales, sobre todo cuando ayuden a comprender tendencias regionales y mundiales.

- A nivel de los Distritos:

Los Consejos de la Misión Educativa de los Distritos pueden coordinar eventos distritales para favorecer el diálogo y la reflexión de los animadores de centros educativos.

- A nivel de las comunidades locales:

Nos interesa conocer las reflexiones que van surgiendo de las comunidades y centros locales. Valoramos especialmente las notas elaboradas en grupo.

Entonces, ¿quiénes pueden enviar Notas?

Todos los Lasalianos que participen en los procesos de reflexión y discernimiento a nivel local, distrital y regional, especialmente si esas Notas representan el parecer de un grupo y llevan su autoría. No se aceptarán Notas anónimas.

Tiempo de recepción

Las Notas se recibirán desde el 1º de noviembre 2018 al 31 de marzo 2019.

AUTORES

Álvaro Sepúlveda F.M.S.

Originario de Chile (1978). Es Licenciado en Educación y Profesor de Religión por la Universidad Católica Silva Henríquez (Salesiana) y Licenciado en Psicología y Psicólogo por la Universidad Alberto Hurtado (Jesuita). Se ha desempeñado por varios años en el área de incidencia internacional por los derechos humanos de la niñez, especialmente en América Latina. Actualmente es coordinador a la unidad de derechos de la niñez en la Fundación Marista de Solidaridad Internacional (FMSI).

Sœur Jacqueline Bukaka

Religiosa de la congregación de las Hermanas de Santa María de Kisantu. Doctor en psicología y educación, especialidad en psicología clínica de la Universidad Católica de Lovaina/Bélgica. Titular de un certificado de especialista de la UCL/Bélgica, en Organización Judicial y Jurisdicción; Ley de Familia, Ley y Protección del Niño; Tramitación penal y trabajo social de calle. Actualmente es profesor en la Universidad de Kinshasa/DRC, en el Instituto de Trabajadores Sociales de Kinshasa. Organizadora y gerente de educación informal en la Diócesis de Kisantu/DRC. Trabajadora de protección infantil lasaliana y gerente de proyecto para la educación de las niñas en Tumba/DRC.

Abel Saraiba

De Caracas, Venezuela (1990). Psicólogo, egresado de la Universidad Central de Venezuela en el año 2014. Psicoanalista miembro de la Internacional de los Foros del Campo Lacaniano. Programa de Estudios Avanzados en Derechos de Familia y del niño de la Universidad Católica Andrés Bello. Curso de Postgrado en Educar para la Ciudadanía Digital de la Universidad Nacional Villa María de Argentina. Diplomado en prevención de violencia intrafamiliar de la Universidad Católica Andrés Bello. Desde el año 2003 forma parte del equipo de CECODAP, ONG con 32 años de trabajo ininterrumpido a favor de los derechos de los niños y adolescentes en Venezuela, participando en procesos de incidencia pública en favor de la eliminación del castigo físico en Venezuela, y posteriormente asumiendo la coordinación del Programa Creciendo Sin Violencia de dicha organización y su servicio de atención psicológica desde al año 2017.

Workenesh Ayele

Nació en Addis Abeba, Etiopía. Investigadora de carrera (biomédico/salud pública). Educación: Licenciatura en Ciencias de la Universidad de Baylor (Texas, EE. UU.), Maestría en Ciencias de la Universidad de Houston (Texas, USA). Doctor en Filosofía (PhD) de la Universidad de Ámsterdam, Países Bajos. Trabajó en investigación sobre el cáncer (USA) Y también en el Ministerio de Salud de Etiopía durante más de dos décadas, centrándose en la investigación de enfermedades infecciosas y el manejo de emergencias de salud pública. Miembro de la Academia de Ciencias de Etiopía y miembro de varias asociaciones profesionales nacionales e internacionales. Actualmente se desempeña como Director de Investigación en la Universidad Católica Etíope La Salle en Addis Abeba.

Rosa Agama Goñi

Nacida en Ancash, Perú. Finalizó sus estudios de pregrado en Sociología en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y es candidata a la Maestría en Gerencia Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, es la Coordinadora de proyectos y acciones de voluntariado de Tarpusunchis, organización promovida por los Hermanos de La Salle Perú.

Antone Onyango Oloo, F.S.C.

Nació en Mombasa, Kenia. Ingresó a la comunidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (Distrito de Lwanga) después de formarse como profesor en el Bondo Teachers College. Hizo su Noviciado y Escolasticado en Nairobi, Kenia. Estudió la Licenciatura en Educación en el Instituto Christ the Teacher, una universidad constitutiva de la Universidad St. Mary de Minnesota (Campus de Nairobi). Hizo un máster en Administración y Planificación en la Universidad Católica de África Oriental, Nairobi. Ha trabajado como maestro en Rongai Boys en Nakuru, Director de la Escuela Secundaria St. Pauls, Marsabit, Director del Colegio Mwangaza en Nakuru y actualmente Director de la Escuela Católica La Salle, Nairobi. Además, es el Coordinador de Sector de los Hermanos de Kenia. Ha publicado un artículo de la revista Educational en el artículo de European Journal of Educational Studies and Employment en Journal for Security Studies y Global Politics respectivamente.

Edwin Arteaga Tobón, F.S.C.

De Medellín (Colombia). Noviciado en Bordighera (Italia). 1962-64. Escolasticado en Beirut (Líbano). 1964-67. Profesor: Tel-Aviv-Jaffa y Jerusalén. Egresado de la Universidad Hebrea, Jerusalén 1973. Director del colegio La Salle de Belén y de La Salle de Jerusalén. Profesor de hebreo en Bethlehem University (Palestina-1973-1981). Máster en Teología - La Salle University, Filadelfia (Estados Unidos) 1986. Director de Reformatorio de Nazaret, Israel, 1988-1994. En el Distrito Norandino (Medellín): Maestro de novicios (4 años), Pastoral juvenil y vocacional (3 años). Director del Colegio La Salle de Pereira (Colombia). Profesor en la Corporación Universitaria Lasallista. Profesor y Doctor en Teología de la Pontificia Universidad Bolivariana de Medellín (Colombia). Archivista del Instituto y Estudios lasalianos, Casa Generalicia, Roma (6 años). Responsable de Servicios de traducción, Casa Madre, Roma.

Diego Muñoz León, F.S.C.

De Caracas, Venezuela (1962). Hermano de las Escuelas Cristianas. Hizo su formación en Lagos de Moreno y Caracas. Licenciado en Educación, Ciencias Biológicas por la Universidad Católica Andrés Bello (Caracas). Máster en Investigación Educativa por la Universidad de Carabobo (Valencia) y Doctor en Educación por la Universidad Central de Venezuela (Caracas). Especializado en Pedagogía política. Editor de la Revista Digital de Investigación Lasaliana (Roma). Profesor Visitante de la Universidad La Salle Canoas (Brasil). Profesor asociado al Postgrado de Investigación de ULSA México. Actualmente coordina el Servicio de Investigación y Recursos Lasalianos en Roma.

Santiago Amurrio Silva

Nació en la ciudad de Santiago de Chile. Licenciado en Teología, Filosofía, especialista en diseño de políticas públicas para la protección de la familia y Magister en ciencias de la Educación egresado de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente candidato a Doctor en didáctica para la Formación Docente por la Universidad de Sevilla – España. Se desempeña hace 17 años como secretario de Misión del sector Chile, de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Responsable de desarrollar un conjunto de proyectos que apuntan al mejoramiento de la calidad educativa, la promoción de los derechos de la niñez y pastoral de los centros educativos lasallistas de Chile. Como especialista en currículo ha aportado en la elaboración de programas de

estudio, textos escolares y formación docente mediante cursos, talleres y seminarios. Como educador, ha participado en diversos equipos de trabajo, reuniones, procesos de formación y asambleas de la Región Lasallista de América Latina y el Caribe (RELAL). Es autor de textos escolares, algunos libros y artículos relativos a currículo, evaluación y formación docente. Actualmente es miembro del Consejo Regional de Misión de RELAL, coordina la mesa pro BICE Chile y hace parte de la comisión de infancia en riesgo social del Episcopado de Chile.

Alessandra Aula

Nació en Génova, Italia, tiene un DES en Ciencias Políticas de la Universidad de Ginebra, Suiza y el Dominio de la UNESCO en inglés, francés y español. Actualmente, Alessandra se desempeña como Secretaria General de la International Catholic Child Bureau, una red mundial de organizaciones comprometidas en la defensa de la dignidad y los derechos del niño. Tiene un amplio conocimiento del sistema de las Naciones Unidas, con una sólida formación en derechos humanos y un enfoque intersectorial e integrado de las relaciones internacionales y las cuestiones de desarrollo.

Mariela Del Carmen Huerta Guerrero

Nació en la Ciudad de León, Guanajuato, México. Es directora de la Facultad de Derecho de la Universidad De La Salle Bajío, desde el 2005 a la fecha. Cuenta con la Licenciatura en Derecho, con la Maestría en Docencia y el Doctorado en Filosofía con orientación en Ciencias Políticas. Es integrante del Consejo consultivo del Centro de Derechos Humanos de Niñas, Niños y Adolescentes: NIMA (Guanajuato).

Carlos Trapani

De Caracas, Venezuela (1980). Abogado, mención cum laude egresado de la Universidad Santa María en el año 2012, exalumno del Colegio La Salle Tienda Honda en Caracas. Diplomado de Estudio Avanzados en Derechos Humanos mención Acceso a la Justicia de la Universidad Católica Andrés Bello. Diplomado en Participación Social y Construcción de Ciudadanía de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela. Diplomado en Participación Infantil y su Incidencia en Políticas Públicas del Instituto Interamericano del Niño. Especialización en Derecho Internacional Económico y de la Integración de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Central de Venezuela y Maestría en Bioética de la Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela. Desde el año 2003 forma parte del equipo de CECODAP, ONG con 32 años de trabajo ininterrumpido a favor de los derechos de los niños y adolescentes en Venezuela, asumiendo la Coordinación del Programa de Incidencia Pública y Exigibilidad de derechos de los niños y adolescentes. Desde el año 2017 asumió la Coordinación General de la organización.

Itxaso Bilbao Uzkiaro

De Bilbao, España (1977). Actualmente responsable del área de Infancia, Familia y Atención Primaria de la Asociación Elkarbanatuz (Bilbao). Diplomada en Educación Social en la Universidad del País Vasco y licenciada en Antropología Social y Cultural en la Universidad de Deusto. Realizado Diploma de Especialización en Derechos y Políticas de Infancia en el ámbito local por la Universidad Pablo de Olavide.

Federico Roncal Martínez

Nacido en México DF. Migró a Guatemala desde niño y vive en este país desde 1976. Licenciado en Educación Bilingüe Intercultural, con estudios en Innovaciones Educativas y en proceso de presentación de tesis doctoral en educación con la Universidad La Salle de Costa Rica. Ha desempeñado distintos puestos en PRODESSA (ONG de La Salle en Guatemala) desde 1994. Colaboró en la elaboración del Programa Lasallista de Formación Docente para el Distrito de Centroamérica y Panamá, así como en el diseño y elaboración del

programa de lectura “Leer para Soñar y Transformar”, que se usa en el Distrito. Especialista en políticas públicas, es miembro del Consejo Nacional de Educación de Guatemala desde el año 2010. Actualmente es Codirector de PRODESSA, y miembro de la Comisión de Educación Superior del Distrito. Ha publicado diversos libros e investigaciones relacionadas con aprendizaje crítico, lectura comprensiva y lectoescritura bilingüe en idiomas indígenas y español.

Pratima Kamble

Nacida en India, (Maharashtra, Pune) en 1986. Completó su licenciatura en psicología y su maestría en psicología industrial en la Universidad de Pune. Además, tiene un Diploma en Gestión de Recursos Humanos y Derecho Laboral de Symbiosis Law School. Con experiencia en el campo de la educación, la conciencia social, los derechos del niño y el empoderamiento de las mujeres. Tiene más de 7 años de experiencia en el campo del trabajo social. Actualmente, trabaja como coordinadora de educación superior en Miracle Foundation India, donde atiende hogares de niños ubicados en la región occidental y norte de la India.

Juan Bernal

Nació en Buenos Aires, Argentina. Se desempeña como miembro del Centro de Pedagogías Críticas y Educación Popular de la Fundación La Salle Argentina. Coordina el Programa de la Red de Espacios Jóvenes, articulando con otras organizaciones sobre la Defensa, Promoción y Restitución de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. Es Educador Popular, Profesor en Ciencias Sagradas y Técnico en Prevención de las Adicciones.

Lucas Graeff

Nacido en Salvador (Brasil). Licenciado en Psicología y Administración de Empresas. Máster en Antropología Social (UFRGS-Brasil). Doctor en Etnología y Sociología Comparada por la Université Rene Descartes (París V, Sorbonne-Francia). Investigador del Centro Nacional de Investigación (CNPq-Brasil). Investigador asociado al Laboratorio PACTE (Sciences Po Grenoble / IEP-Francia) y al Comité Brasileño del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS-Brasil). Coordinador del Observatorio Cultural La Salle. Actualmente, Profesor y Coordinador del Programa de Postgrado en Memoria Social y Bienes Culturales de la Universidad La Salle (Brasil). Ha publicado libros y artículos sobre memoria social, patrimonio cultural, políticas, hábitos y prácticas culturales, y sobre el envejecimiento humano (aspectos psicosociales).

Armin A. Luistro, F.S.C.

El Hno. Armin tiene más de tres décadas de experiencia tanto en el sector privado como en el público. Se desempeñó como Secretario de Educación de la República de Filipinas desde junio de 2010 hasta 2016, donde dirigió la implementación del Programa de Educación Básica de Kinder a la 12ª. Ante, el Hno. Armin fue Visitador del Distrito de Filipinas de 1997 a 2004 y Rector de la Universidad De La Salle de 2004 a 2010. Actualmente es el Presidente de la Fundación Científica de la Universidad de La Salle, y Presidente del Negocio Filipino para el Progreso Social. (PBSP), la organización no gubernamental más grande del país dirigida por empresas. También ha regresado recientemente a su puesto como Presidente de De La Salle Filipinas, la red de 16 escuelas de La Salle en el país.

